

 Tudománytár

FINÁCZY ERNŐ

AZ ÚJKORI
NEVELÉS
TÖRTÉNETE

Könyvértékesítő Vállalat, 1986



Digitized by the Internet Archive
in 2025

TUDOMÁNYTÁR

A KÖNYVÉRTÉKESÍTŐ VÁLLALAT UTÁNNYOMÁS SOROZATA

TUDOMÁNYTÁR

FINÁCZY ERNŐ

**AZ ÚJKORI
NEVELÉS
TÖRTÉNETE**

EGYETEMES NEVELÉSTÖRTÉNET IV.

BIBLIOGRÁFIAI FÜGGELÉKKEL

KÖNYVÉRTÉKESÍTŐ VÁLLALAT
BUDAPEST, 1986

AZ ÚJKORI NEVELÉS TÖRTÉNETE.

(1600—1800.)

VEZÉRFONAL EGYETEMI ELŐADÁSOKHOZ.

A M. KIR. VALLÁS- ÉS KÖZOKTATÁSÜGYI MINISZTER
MEGBÍZÁSÁBÓL

ÍRTA

DR. FINÁCZY ERNŐ

A BUDAPESTI KIR. MAGYAR PÁZMÁNY PÉTER TUD.-EGYETEMEN
A PEDAGÓGIA NYILV. RENDES TANÁRA.



BUDAPEST,
KIR. MAGYAR EGYETEMI NYOMDA.

1927.

Az utánnyomás-sorozat gondozásában közreműködött az
EDITORG

Sorozatszerkesztő:
GAZDA ISTVÁN

A szerző neveléstörténeti munkásságát bemutató
bibliográfiai függelékét összeállította:
FEHÉR KATALIN

© Fináczy Ernő jogutódai

ELŐSZÓ.

Neveléstörténeti tudományos kézikönyvemnek ez a negyedik kötete, épp úgy mint az első három, egyetemi előadásaimból nőtt ki és az egyetemi oktatásnak és tanulmányozásnak akar vezető fonálul szolgálni. A műnek ez a didaktikai célzata különleges tekinteteket szabott elém a kidolgozásban.

Forrástanulmányaim során oly gazdag anyag gyűlt egybe, hogy már maga a kiszemelés sok gondot okozott, de nem kevésbé súlyos feladatot rótt reám ennek a bőviből merített anyagnak a csoportosítása, beosztása és módszeres formálása.

Az említett gyakorlati szempont parancsolóan követelte továbbá, hogy csak a lényegre szorítkozzam és bizonyos kötött tárgyalásmódot kövessek.

De nemcsak a szerkesztés nehézségeivel állottam szemben, hanem azokkal is, melyek a tárgy természetében rejlenek. A tizenhetedik és tizennyolcadik század szellemi élete, bármely oldalról tekintsük is, oly sűrű szövedéket mutat, melynek fonalait csak a mélyebbre ható elme tudja kibogozni. Mennyivel egyszerűbb és átlátszóbb az előző korok szellemi világa! Kristálytisztán áll előttünk az ókori klasszikus népek lelkisége, s ennek megfelelő pedagógiai horizonja; nyugodt és harmonikus tényezők-ből tevődik össze a középkori nevelés eszménye, s éles, szinte kézzelfogható körvonalakkal emelkedik ki a megelőző korok háttéréből a renaissance lendületétől indított nevelői gondolkodás. Mennyivel bonyolultabb az újkort bevezető századok szellem-története minden téren s így a nevelés terén is! Mily sokféle eszmei áramlat indul meg és keresztezi egymást, aszerint amint túlnyomóan vagy a hagyományok talajába vagy a haladó kor előretörő gondolatvilágába bocsátkoznak az elmélkedés gyökerei! Transzcendens és reális világszemlélet, hit és tudás, tapasztalati és észszerű megismerés, a lelki szükségletek kielégítésének sajá-

tosan színeződő vágya és az állami hatalom mindent szabályozó és egyenlősítő kényszere, megkötöttség és szabadság, egyéniség és társas közösség, minden látszólagos megalkuvás ellenére, állandóan vívódnak egymással az egész vonalon, s éreztetik hatásukat a nevelésről való különböző koncepciókban is.

Miként eddig, most is azon igyekeztem, hogy ráeszméltessek — ha talán az adott keretek közt nagyon röviden is — azokra a hol rejtett, hol könnyen felismerhető szálakra, melyek a nevelés jelenségeit a kor más szellemi nyilvánulásaihoz fűzik. Szigorúan óvakodtam azonban most is oly értelmezésektől — bármily tetszetőseknek látszottak is —, melyeket a tények kétséget kizáróan nem igazolnak. Amit megírtam, lett legyen megállapítás vagy magyarázat, bizonyítani is tudom. Ezen az egyedül szilárd és biztos alapon állva óhajtanám a legújabb kor neveléstörténetét, vagyis munkám utolsó kötetét is megírni, ha ugyan erősen alkonyodó életkorom e feladat megoldását számomra még lehetővé teszi.

Külön kell e helyütt megemlékeznem könyvem harmadik részéről, mely a hazai törekvéseket és alkotásokat összefoglalóan ismerteti és méltatja. Ez a rész nem elméleteket tárgyal, hanem a köznevelés rendjének alakulását vizsgálja, nevezetesen az eleinte csak szórványosan mutatkozó, majd szélesebb köröket is megragadó reformtörekvéseket nyomozza, az országos szervező munkásság lefolyását és eredményeit megállapítja és magyarázza s hatásukat feltárja. Ez a rész tehát nem pedagógia-történet, hanem a köznevelés vázlatos története; kísérlet arra, hogy a magyar köznevelés fejlődésének adatai némi belső összefüggésbe hozassanak. Nem is lehet más, mert magyar pedagógiai elmélkedő a tizenhetedik és tizennyolcadik században nem volt. Még Apáczai sem volt az. Nagy kultúrpolitikus, aki a maga ragyogó elszigeteltségében a magyar köznevelés átalakításának és nemzeti szellemmel való megtelítésének szükségességét bátor lélekkel hirdeti s biztos kézzel rajzolja meg a nemzeti műveltség tartalmának körvonalait, de nem oly gondolkodó, aki a pedagógia egyetemes nagy problémáit vizsgálta volna és az embernevelésnek valamely rendszeres elméletéig eljutott volna. Magyar kortársait, vagy azokat, akik a tizennyolcadik század folyamán hazánkban nevelésről írtak vagy a nevelés intézményeinek szervezésével foglalkoztak, nyilván még kevésbbé lehetne bölcselő pedagógusoknak minősíteni.

Munkámnak ebben a kötetében is, alkalmas helyeken, jellemző szemelvényeket közöltem az írók műveiből, hogy a szemléltetésnek ezzel a közvetlen módjával jobban elevenítsem meg a múltat és jobban éreztessem bele olvasóimat abba a szellemi atmoszférába, melynek közepette az egyes korok és elmélkedők pedagógiai eszméi fogantattak.

Hálás köszönettel tartozom gróf Klebelsberg Kunó magyar királyi vallás- és közoktatásügyi miniszter úrnak, azért az erkölcsi és anyagi támogatásért, mellyel ennek a kötetnek megjelenését is lehetővé tette.

Budapesten, 1927 május 10-én.

FINÁCZY ERNŐ.

TARTALOMJEGYZÉK.

Első rész: A tizenhetedik század.

I. Fejezet: Az empirizmus.

Lap

1. A köznevelés uralkodó eszméje a XVII. században. — 2. A humanizmus elhanyaglása. — 3. Az oktatás tárgya és módja. — 4. Az empirizmus és hatása. — 5. Első módszeres kísérletek 1—17

II. Fejezet: Amos Comenius.

6. Comenius élete. — 7. Herborn. — 8. London. — 9. Stockholm. — 10. Lissa. — 11. Sárospatak. — 12. Egy pedagógiai rendszer a XVII. században. — 13. Comenius és a klasszikusok. — 14. Az oktatás tárgyszerűsége. — 15. Az oktatás módszere. — 16. A tankönyvek. — 17. Comenius hatása. — 18. Comenius öröke 18—49

III. Fejezet: A racionalizmus.

19. Descartes. — 20. Port-Royal. — 21. Az oktatás a kis iskolákban. — 22. Az Oratórium. — 23. Fleury. — 24. Nőnevelés Franciaországban. Fénelon. — 25. Rollin 50—76

IV. Fejezet: John Locke.

26. Jelentősége. — 27. Élete. — 28. Testi nevelés. — 29. Erkölcsi nevelés. — 30. Vallásos nevelés. — 31. Értelmi nevelés. — 32. Locke elméleti álláspontja. — 33. Locke neveltje 77—92

Második rész: A tizennyolcadik század.

I. Fejezet: A francia felvilágosodás.

34. A kor szellemi arculata. — 35. A pedagógiai század. — 36. Condillac. — 37. Helvétius. — 38. Kritikai észrevételek. — 39. Az enciklopédisták. Diderot. — 40. Visszapillantás 95—111

II. Fejezet: A naturalizmus.

41. Rousseau, az ember. — 42. Vissza a természethez. 43. A természetes nevelés. — 44. A test és az érzékek nevelése. — 45. Az értelmi nevelés. — 46. Az erkölcsi, vallási és esztétikai nevelés. — 47. A természetes ember a társadalomban. — 48. Zsófia nevelése. — 49. A naturalizmus bírálata. — 50. Alaptévedések. — 51. Rousseau öröke. — 52. Az Emil hatása 112—149

III. Fejezet: A francia forradalom.

53. A parlamentek. — 54. La Chalotais. — 55. A francia forradalom. — 56. Talleyrand és Condorcet tervezetei. — 57. Az elemi népiskolák. — 58. A középponti iskolák. — 59. Az összeomlás 150—162

IV. Fejezet: A pietizmus.

Lap

60. A mozgalom keletkezése és lefolyása. — 61. A hallei iskolák. —
62. Francke pedagógiai eszménye. — 63. Pietizmus és realizmus. —
64. Az első reáliskolák 163—170

V. Fejezet: A német felvilágosodás.

65. Előzmények. — 66. A német racionalizmus. — 67. Nagy Frigyes. —
68. A porosz iskolaügy megszervezése. — 69. Rochow Eberhard. —
70. Felbiger és az ausztriai népoktatás szervezése. — 71. A filantropisták. — 72. Basedow János Bernát. — 73. Írók és munkatársak. —
74. A test ápolása és gyakorlása. — 75. Emberszeretet és oktatás. —
76. A klasszikus nyelvek. — 77. A módszer. — 78. Vallás és erkölcs. — 79. A filantropizmus jelentősége és hatása 171—209

VI. Fejezet: Az új humanizmus.

80. A mozgalom áttekintése. — 81. Új humanisták és filantropisták. —
82. Neo-humanizmus és realizmus. — 83. Az egykorú klasszikus oktatás bírálata. — 84. Új célok és új módszerek. — 85. A hellén ideál. — 86. Schiller és Herder. — 87. Herder középiskolai reformterve. — 88. Herder és a humanitás. — 89. Humboldt Vilmos. —
90. Goethe. — 91. A humanisztikus nevelés 210—233

VII. Fejezet: Pestalozzi.

92. Egyetemes embernevelés és népnevelés. — 93. Pestalozzi élete. —
94. Gyermekek és ifjú évek. — 95. Neuhofer. — 96. Szegény gyermekek iskolája Neuhofban. — 97. Egy Remete Esti Órája. — 98. Lénárd és Gertrud. — 99. Az anya eszményképe. — 100. A nevelő munka. —
101. Kristóf és Elza — 102. A nevelés legmagasabb feladata. — 103. Stans — 104. Burgdorf. — 105. Hogyan oktatja Gertrud gyermekeit? —
106. A szó. — 107. Az alak. — 108. A szám. — 109. Yverdon. —
110. Pestalozzi mint vallásitanító. — 111. Hattyúdál. — 112. Pestalozzi öröke 234—270

Harmadik rész: Hazai törekvések és alkotások.

I. Fejezet: A köznevelés külső története és állapota.

113. A köznevelés szelleme a XVII. században. — 114. Az iskolázás külső akadályai. — 115. Az iskolaügy politikai jelentőségének fölismerése. — 116. A magyarországi közoktatás állapota a régi rendszer idejében 273—288

II. Fejezet: Bírálók és úttörők.

117. Pázmány Péter a magyar családi nevelésről. — 118. Káldi György az iskoláról. — 119. Más egykorú vélemények a magyar iskoláról. —
120. Apáczai bírálata. — 121. Bethlen Miklós feljegyzései. — 122. Wázsonyi Márton és Bárány György. — 123. Mikes Kelemen. — 124. Maróthi György. — 125. Bessenyei pataki tanulóveiről. — 126. Kazinczy Ferenc feljegyzései pataki iskolázásáról. — 127. Losontzi István a falusi iskolákról. — 128. Ítéletek a jezsuita iskolákról. — 129. Reformtörekvések a tizenhetedik században. — 130. Comenius. — 131. Keresztúri Pál. — 132. Apáczai mint nemzetnevelő. — 133. Szórványos iskolai reformok a XVIII. században. — 134. Pedagógiai érdeklődés előjelei 289—323

III. Fejezet: *A Ratio Educationis.*

Lap

135. A Jézus-Társaság feloszlata. — 136. A Ratio Educationis. — 137. Az országos rendezés alapelvei. — 138. Nyugati hatások az új rendszerben. — 139. A normális módszer Magyarországon. — 140. A Ratio Educationis jelentősége	324—341
---	---------

IV. Fejezet: *Erdély és a Norma Regia.*

141. Előzmények. — 142. Az erdélyi iskolák kormányzata. — 143. Az erdélyi iskolák állapota. — 144. Az erdélyi népoktatás újjászervezése. — 145. Az erdélyi katolikus gimnáziumok. — 146. A reformátusok vásárhelyi normája. — 147. A szászok gimnáziumai. — 148. Fordulat az erdélyi iskolareformban. — 149. A Norma Regia. — 150. Erdélyi protestáns egyetem. — 151. A kolozsvári felekezeti közti egyetem terve. — 152. A kolozsvári katolikus egyetem szervezése. — 153. Az erdélyi orvostudományok reformterve. — 154. Katolikus papképzés Erdélyben. — 155. A megcsontult kolozsvári egyetem	342—379
---	---------

V. Fejezet: *A köznevelés mint politikai tényező.*

156. József önkényuralma. — 157. A népoktatás. — 158. A gimnáziumok. — 159. Az egyetem. — 160. A protestáns iskolák helyzete. — 161. A nemzeti visszahatás	380—391
--	---------

Pótolni valók	392
-------------------------	-----

Név- és tárgymutató	393—407
-------------------------------	---------

ELSŐ RÉSZ.

A TIZENHETEDIK SZÁZAD.

ELSŐ FEJEZET.

AZ EMPIRIZMUS.

1. A köznevelés uralkodó eszméje a XVII. században. — A hitújítás századának második felében még lehetséges volt a köznevelésnek oly rendje, mely a két táborba sorakozott keresztényeket ha nem is a célok, de legalább az eszközök közösségében egyesítette. Ezeket az eszközöket a humanizmus szolgáltatta volt, mely egyenlő erővel hatotta át a jezsuiták és Sturm iskoláit. A rákövetkező tizenhetedik század folyamán azonban az iskola egészen belekerül a módfolótt kiélesedett felekezeti küzdelmek sodrába, miáltal a humanizmus mind többet veszít egyetemességéből, mindinkább megszűkül és meggyengül. Majd egészen megszakad a kapocs, mely a két rendbeli nevelést valami képen még összetartotta. A katolikus és protestáns iskolázás innentől két párhuzamosan haladó, egymással sehol sem érintkező mederben folyik tovább. Minden egyébnél fontosabbá válik, hogy a gyermek saját vallásos álláspontjában soha meg nem rendülő, öntudatos katolikus vagy protestáns emberré formáltassék. Ott is, ahol — mint Franciaországban — aránylag kevesebb tért hódított a reformáció, a szellemi élet minden nagy kérdésének gyökérszálai a hitigazságok talajába bocsátkoznak és a hitvitázás küzdelmeiben lelik kifejlésüket.

2. A humanizmus elhanyaglása. — A felekezeti érdekeknek középpontba helyezkedése valóban kitérítette a klasszikus tanulmányokat abból a folyamatból, melybe a humanizmus vitte őket. A klasszikus irodalom ethikai és esztétikai érdekei iránt mindinkább elhidegülnek

az egymást felváltó nemzedékek: a nemes tartalom, a fenkölt szellem, az eszmék szépsége és gazdagsága, a gondolkodás ereje, az örök emberi, mely az antik írásokat kitünteti, hovatovább mindinkább észrevétlenek maradnak. Az iskola végtére beéri azzal, hogy a nyelv és stílus technikai elsajátításának közvetett, alsóbbrendű céljait szolgálja. Felújúl a grammatika és retorika túltengése, miként a kor jobb elméi (Descartes, Locke) saját iskolázásukon tapasztalhatták. A XVI-ik század humanistái nemcsak azt várták az iskolától, hogy a szép latin beszédre és stílusra tanítsa meg növendégeit, hanem hogy a nyelv és irodalom szépségeinek átéreztetésével kifinomítsa lelki életüket, humánus gondolkodásra és érzületre nevelje őket, mely mintegy elősegítse a keresztény vallásosság megszilárdulását. A felfogás az volt, hogy a vallásos jámborsághoz (pietas) csak műveltség (sapientia) és ékes-szólás (eloquentia) útján lehet eljutni. Ezeket pedig legtökéletesebben a régiség szolgáltatta. Mindebből a tizenhetedik század előhaladtával alig maradt meg valami. Épp a strassburgi, valamikor oly híres humanista-iskola az, melynek elhanyaglását s benne a klasz-szikus oktatásnak szellemtelenné váltát fájlalják az egy-korú írók.¹ A régi francia egyetemek kollégiumai (azaz középiskolái) néhány tündöklő kivétellel szálnalmas képét tárják fel a szellemi süllyedésnek. A jezsuiták, kik fellépésök első idejében még a katolikus modernek voltak, most szintén lejtőre jutottak: aránylag többet mentettek ugyan meg a humanizmus eszthetikai örökéből, mint a másik táborba tartozó kortásaik, de a század folyamán az ő latin oktatásuk perspektívái is mind inkább megszűkülnek s görög tanításuk mindjobban összezsugorodik. A közelmúlt század lendülete, üdesége, ihletettsége tovatűnik; helyét a cikornyás és mesterkelt barokk foglalja el, nemcsak a művészetben, hanem az emberek gondolkodásában is.

A sorvadásnak ezt a folyamatát sietteté, hogy az iskola sok helyütt külsőleg is mostoha viszonyok

¹ Ziegler Theobald: Geschichte der Pädagogik.² München, 1904. 132—135. l.

közé jutott. A század első felében a vallási ellentétekben gyökerező harmincéves háború sújtotta fél Európát. Azokon a területeken, ahová e rettenetes háború hullámai elértek, hosszú időn keresztül kiveszett minden művelődés lehetősége. Német földön ezrével pusztultak el falusi és városi iskolák; a megmaradtak nagy része nyomorban tengődött: tanítóik és tanulóik hihetetlenül eldurvultak.¹ A század második felében Európa népeit közvetlenül vagy közvetve, évtizedeken át megremegtették a török háborúk. Ezekhez a szünetlen rázkódtatásokhoz járult az, hogy a wesztfáliai béke, mely sokakban oly vérmes reményeket keltett, korántsem vetett véget a vallási viszályoknak. A cuius regio, eius religio elve újból és újból felzaklatta a kedélyeket s válságba döntötte széles néprétegek művelődését. A földesúr (fejedelem) önkényétől függött immár, vajjon a máshitűek tarthatnak-e fenn iskolát és mily mértékben? A magyarországi fejlemények (artikuláris törvények) közelről világítanak rá ezekre a vígasztalan állapotokra. Franciaországban a nantesi ediktum visszavonása mutatja a meg nem csökkent türelmetlenséget és a nyomában járó üldözéseket, melyek egy millió dolgozó lakostól és sok jó iskolától fosztották meg az országot.² Ennek a türelmetlenségnek lángjai időnként más országokban is fel-fellobbantak: Angliában például még a tizenhetedik század végéig példátlan kegyetlenséggel üldözték a katolikusokat.³

3. Az oktatás tárgya és módja. — Ebben a nyomasztó légkörben az iskolai oktatás fokról-fokra mind többet veszített elevenségéből és tartalmasságából, s végre már csak szavak körül forgott. Mert mi más az öncélú grammatika és retorika, mint szótanulmány? s mi más az a dialektika, mely merő szócsatákban merül ki?

¹ Tanulságos adatok Schmidnél (Gesch. d. Erz. V. k. I. rész, 59. és kk. l.)

² Az ediktum szabad iskolatartási jogot biztosított a hugenottáknak. A 38. pont szerint „sera loisible aux pères de famille faisant profession de religion, prétendue réformée de pourvoir leurs enfans de tels éducateurs que bon leur semblera.”

³ Spillmann Josef: Geschichte der Katholikenverfolgung in England 1585—1681. Freib. in Br. 1905—1910. 5 kötet (a XVII. századról a IV. és az V. kötet).

Hányan vannak közülünk — írja *Comenius*¹ a maga tanuló-
éveiről — akik az iskolából és akadémiákból úgy kerülünk ki,
hogy az igazi műveltségnek még árnyéka sem érintett bennün-
ket! A sok ezer közül való vagyok én is, szegény kis ember,
aki az egész élet legbájosabb tavaszát, az ifjuság virágzó éveit
iskolai semmiségekkel töltöttem és nyomorultul elvesztegettem.
Ah utóbb, mikor már jobban tudtam ítélni, hányszor váltott ki
kádba vesztett ifjúkorom emléke keblemből sóhajokat, szememből
könnyeket és szívemből fájdalmat!

Ilyen és hasonló kifakadások éppen nem ritkák
e korban. *Andreae Bálint*,² a *Menippus* című szatíra-
gyűjtemény szerzője (1618), maró gúnnyal árasztja el
az iskolák lelketlen formalizmusát: a tanítók kicsinyes
szóhüvelyezők, kik szinte sajnálni látszanak, hogy
Krisztus az evangélium helyett nem latin grammatikát
hagyott az emberiségnek; rég elkoptatott és hitelöket
vesztett formulákba kapaszkodnak, a való dolgok
sejtelve nélkül. A századnak egy másik kritikusa
Schuppius Baltazár (mh. 1661) szintén kikel a latin
grammatikai tanulmány túltengése ellen:³ leszólja az
egyetemi oktatást, mely nem egyéb, mint szavak tollba-
mondása; gúnyolja a diákot, ezt a tudatlan és renyhe
lényt, mely vagy semmit sem tesz, vagy nem azt teszi,
amit tennie kellene (animal aut nihil, aut aliud agens),
nemkülönben műveetlen és korlátolt tanítóit, kik az
iskolamesterséget választják utolsó menedékül. *Weigel*
Erhard (mh. 1699), a jénai egyetemen a matematika
kiváló tanára,⁴ a reáliák teljes elhanyagolását pana-
szolja: az egyetemre lépő 114 tanítványa közül alig
egy-kettő tudta az egyszeregyet. Mindez azért van,
mert az iskolákban semmi egyebet nem tanulnak, mint
latin grammatikát. Ámde az iskola Weigel szerint nem-
csak tárgyi ismereteket nem ad, hanem az erényes-
séget sem szolgálja.

¹ Did. Magna. XI. fej.

² Ziegler id. m. 135—138.

³ V. ö. különösen *Der Teutsche Lehrmeister* c. művét. (Kiadta Stötzner, Neudrucke Pädagogischer Schriften. III. Leipzig, 1891).

⁴ Georg Wagner: *Erhard Weigel, ein Erzieher aus dem XVII. Jahrhun-*
dert. Leipzig, 1903.

Ami a gyermeknevelés tökéletlenségét illeti, — úgymond — most csak azt az egyet ajánlom megfontolásra: A léleknek két része van, melyeket az iskoláknak kell rendbehozniok és felszerelniök: az értelem és az akarat. Mindamellett közismert dolog, hogy egyetlen olyan iskola sincsen, melyben a napnak akárcsak egyetlen óráját is arra szánák, hogy az erényeket szorgosan és sikeresen, kényszerítés nélkül, pusztá szavak nélkül is, erre szolgáló ügyes és rendes tevékenységgel a nyers akaratba beoltsák, úgy hogy a gyermek az erényt ne csak megnevezni és leírni tudja, hanem azt is megtanulja, hogyan kell az erényt gyakorolnia és a reávaló készséghez hogyan kell hozzászoknia.

E nyilatkozatokat még szaporítani lehetne bármely művelt nyugateurópai ország egykorú irodalmából. Valóban, az iskola újból rátért sívár és kietlen útjára, melyet itt-ott már-már sikerült elhagynia; nem ügyelt a jobbról-balról kínálkozó kilátásokra, minőket Agricola és Erasmus, Rabelais és Montaigne nyitottak a köznevelésnek, mikor a változatos és gazdag életre utaltak. Az iskola most szinte erőnek erejével szemet húnyt a valóság előtt. Azt hitte, hogy ami nem elmélet, nem szó, nem forma, nem szimbolum, figyelemre nem méltó, értéktelen. S nemcsak a tapasztalati világot vetette meg, hanem a tiszta ész világát is. Az egyetemeken újból visszaszerzi uralmát az a dialektika, melyet a középkor végén az epigón skolasztikusok tanítottak. Az emberiség annyira megszokta nyilván a gondolkodás kötöttségét, hogy a humanizmus szellemi föllendülése is csak ideig-óraig tudta igazi öneszmélésre, istenadta eszének önálló használatára készíteni. Az okoskodás formáinak századokon át folytatott virtuóz gyakorlata, mellyel oly meglepő sikereket lehetett elérni, kapcsolatban azzal az elvontsággal, mely a valóságtól elzárkózott, elfeledteté az emberiséggel és a nevelésére hivatott iskolával, hol kell keresni a megismerés forrásait? E kérdésre teljes nyomatékka! és hatalmas gondolatrendszerak alakjában Bacon és Descartes adták meg a feleletet, anélkül mégis, hogy a köznevelés intézményei — kivéve bizonyos elszigetelten maradó jelenségeket — ezt az ő feleletöket mindjárt megszív-

lették s intelmöket valóra váltották volna. Általában erről a századról, mint még a XVIII-iknak nagyobb részéről is már eleve meg kell állapítanunk, hogy a pedagógiai elmélet terén mind hangosabban megnyilvánuló reformtörekvések mögött messze elmaradt a köznevelés és tényleges gyakorlata.

4. Az empirizmus és hatása. Bacon pedagógiai érdekű nyilatkozatai pontos összeállítás és kritikai méltatás tárgyai voltak.¹ Bár nem egy van köztük, mely a kor mértéke szerint újságával meglep és későbbi fejlemények csiráit hordozza magában, mégsem ezek a jobbra alkalomszerű, kevésbé összefüggő megállapítások és megjegyzések azok, melyek a nevelés történetében korszakos jelentőséget biztosítanak az angol bölcselőnek. Egész ismeretelméleti álláspontjából eredtek, ha közvetve is, azok a hatások, melyek a pedagógiai elmélkedés további menetében mutatkoznak. Nem részletekről, nem szószerinti egyezésekről, hanem nagy elvekről van szó, melyek az oktatásról való gondolkodást megtermékenyítették.

Különösen két ily jelentős eivet köszön a didaktika (mint minden tudomány) Bacon gondolatmunkájának.

Egyik az, hogy — megadva a hitnek, ami a hité² — minden megismerésünk forrását a balítéletektől mentesített tapasztalatban kell keresnünk. Ez a tapasztalat pedig közvetlen kell, hogy legyen, ami annyit jelent, hogy nem mások véleménye alapján, s nem is csak elvont elmeműveletek segítségével kell tudomást vennünk a dolgokról, hanem mindenek előtt magukhoz

¹ Waldapfel János, Bacon paedagógiája. Magy. Paed. III. 57—80. 1. (németül: Langensalza, 1896.)

² „fidei dentur, quae fidei sunt“ (Az Inst. Magna előszavában s ugyanígy Nov. Org. I. aphorism. 65). Ez Baconnál annyit jelent, hogy különválasztja a hitet és a tudást. A kinyilatkoztatott hitigazságot minden fentartás nélkül elfogadja, de ismételt hangsúlyozza, hogy a theológiát (vallást) nem szabad összekeverni a filozófiával (a tudománnyal). A „philosophia naturalis“ az Isten igéje után (post verbum Dei) legbiztosabb gyógyító- és óvoszere a habonaságnak és atheizmusnak. (Nov. Org. I. aphor. 89.) Bacon vallásos álláspontjáról különösen v. ö. Kuno Fischer, Francis Bacon und seine Schule. Heidelberg, 1923. 274—291. l.

a dolgokhoz kell fordulnunk.¹ Az iskolák és akadémiák eddigi tanítói eljárása szinte megakasztja a tudományok haladását (*omnia progressui scientiarum adversa*). Az egész oktatás néhány íróra korlátozódik, s ha akad valaki, aki eltér tőlük, felforgatónak és veszedelmes újtónak mondják.² Amit eddig tapasztalásnak neveztek, merő tapogatózás (*mera palpatio*) volt:³ az embereket inkább ámulatba ejtette, semmint oktatta. A helyes értelemben vett tapasztalás elhanyagolása és a pusztá tekintélyi érvek követése miatt vált a tudomány és tanítása oly terméketlenné. Pedig a tudományt az élet érdekében és az élet hasznára (*ad meritum et usus vitae*) kell művelni.⁴ A tudományok igazi és jogosult végcélja (*meta scientiarum vera et legitima*) semmi más nem lehet, mint hogy az emberi életet új találmányokkal és segítő forrásokkal (*novis inventis et copiis*) gazdagítsák,⁵ vagyis, az embernek a természet fölött való hatalmát öregbítsék.⁶ Az önmagáért való tudomány Bacon szemében üres ábránd.

Nem szükséges e helyütt arra a kérdésre felelnünk, vajjon Bacon a tudomány művelésének eddigi módját minden vonatkozásában helyesen ítélte-e meg (minden gondolkodó, aki új úton jár, a valóságnál nagyobb méretűeknek látja a tényleges fogyatkozásokat), de bizonyos, hogy mikor a tapasztalatot tette ismeretelméleti alapelvvé, az oktatásról való gondolkodásnak is új tájékozódást nyújtott. Ennek az elvnek didaktikai jelentősége ugyanis nyilvánvaló. Az oktatás anyagának megválasztásában nem a hagyomány útmutatásának

¹ V. ö. főleg az *Instaur. Magna* előszavát (*Francisci Baconi Opera Omnia*. 1694. 275. l.).

² *Nov. Org.* (ed. Lipsiae, 1840.) I. k. 90-ik aph. „*Studia enim hominum in ejusmodi locis (az akadémiákban és iskolákban) in quorundam autorum scripta velut in carceres conclusa sunt, a quibus si quis dissentiat, continuo ut homo turbidus et rerum novarum cupidus corripitur*“ (*A Novum Organumot magyarra fordította Balogh Ármin*, Bp. 1885. Filozófiai Írók Tára VII. köt.).

³ *Nov. Org.* I. aphorism. 100.

⁴ *Instaur. Magna Praef.*

⁵ *N. O. I.* aph. 81.

⁶ *Ibid.* I. 3: *Scientia et potentia humana in idem coincidunt . . . Natura enim nisi parendo vincitur etc.*

kell érvényesülnie. Nem a szó a fontos, mely a dologra vonatkozik, hanem maga a dolog; nem a tekintély, hanem a tényállás; nem az elvont ismeret, hanem oly tanultság, mely az életnek válik javára, mely az emberiséget naggyá és hatalmassá teszi.

A másik elv a módszerbe vág. A tapasztalatnak megfigyelésen és kísérleten kell alapulnia, s ezen előzményekből nem elsietve és futvást (*cursim*), hanem összefüggően (*continenter*) és fokozatosan (*gradatim*), a maga módja és rendje szerint (*rite et ordine*), az ellenkező érveket (a negatív instanciákat) is mérlegelve, kell eljutnunk az általános ismerethez. „A tudományoktól akkor lehet majd jót remélni, ha az igazi lépcsőn és folytonos, meg nem szakadó, hézagtalan fokozatokon át (*per scalam veram et per gradus continuos et non intermissos aut hiulcos*) a részletekből emelkedünk fel a kisebb axiomákhoz, innen a középsőkhöz s végül a legáltalánosabbakhoz (*ad generalissima*).“¹ A hagyományos logika inkább még megerősíti és fokozza a tévedéseket, nem hogy az igazság kutatására alkalmas volna.² A szillogizmus helyébe az igazi indukciónak kell lépnie. Örök érvényű és rendíthetetlen igazság marad, hogy az értelem csakis az indukcióval képes helyesen ítélni. Egyedül ehhez lehet reményt fűzni (*itaque spes est una in inductione vera*). Eddig is alkalmazták ugyan, de helytelenül: mindjárt az eljárás kezdetén az általánoshoz, az elvonáshoz siettek (*iam a principio constituat generalia quaedam abstracta*) avagy már az első lépés megtevésekor mintegy előre megfogalmazták gondolatban a kívánt eredményt s a tapasztalatot önkényesen csúrték-csavarták, mint ahogyan Aristoteles cselekedett (*sed postquam pro arbitrio suo decrevisset, experientiam ad sua placita tortam circumducit et captivam*)³.

Nem kérdezzük itt sem, vajjon Bacon helyesen ítélte-e meg a stagirai bölcselő módszertanát. Csupán annak a megállapítására szorítkozunk, hogy a meg-

¹ Nov. Org. I. 19—22; 104; továbbá De Dign. előszavában.

² Nov. Org. I. 84.

³ Ugyanott I. 63.

ismerés útjának, vagyis a tudományos módszernek ilyenén elgondolása az oktatás módjáról való elmélkedésre is hatással volt, amint a következmények megmutatták. Az oktatás mestersége sem járhat el más képen, mint úgy, hogy a gyermeket a tapasztalat, a szemléleti tárgy, a konkrétum elé állítja: az egyes részletjelenségeket megismerteti vele, s ezeken nem gyorsan, hanem fokozatosan, a maga rendje és módja szerint végighaladva, vezeti el az általános ismerethez, a fogalmi igazsághoz, szabályhoz, törvényhez. Újból hangsúlyozzuk, hogy ez nem úgy értendő, mintha a XVII. század további lefolyásában már világosan kialakult volna az induktív oktatás eszméje, vagy hogy az oktatásról való gondolkodás már akkor megtalálta volna szoros kapcsolatát a gyermeki elme ismeretszerzésének természetes menetével (mindez későbbi időknek volt fentartva), de bizonyos az, hogy Bacon hangos szózatának nyomán már akkor felderengett az a gondolat, hogy az oktatás eddigi módját meg kell változtatni, ha azt akarjuk, hogy az eredmény tudatosabb és biztosabb, de egyúttal könnyebben elérhető legyen.¹ A kezdemény ebben az irányban a német Ratke (Ratichius) Farkas nevéhez fűződik. Nincsen bizonyítékunk, hogy az angol empirista műveit forgatta volna, de didaktikai elmélkedésének épp leglényegesebb pontjai szembeszökően igazolják, hogy Bacon tanai, melyekről akkor már mindenütt tudomást vettek, nem csekély hatással voltak ő reá is.

5. Első módszeres kísérletek. — Ratichius nagy didaktikai munkája, melyet 1630-ban már kiadni készült,² sohasem jelent meg. A műnek, ha ugyan létrejött,

¹ Baconnak a XVII. század német didaktikusaira gyakorolt hatásáról H. Leser: *Das pädagogische Problem. I. Renaissance und Aufklärung im Problem der Bildung.* München u. Berlin, 1925. 248 és kk. 1.

² Monum. Germ. Paed. XXVI. köt. 15. l.: „Ratichius noster“ írja 1630-ban Comenius „didacticorum coryphaeus, editionem magnae suae didacticae . . . jam molitur“; U. o. 19. l. (Winkler György levele 1632-ből): „Commendatio satis pomposa Ratichianae [Didacticae] . . . quid non spei apud multos excitavit? Sed bonus ille Ratichius latet et latebit.“ V. ö. Comenius levelét az 1632. év végéről, u. o. 24. l.

nyoma veszett. Csak egy kisebb dolgozat maradt fön, melyről egészen bizonyosan tudjuk, hogy Ratichius a szerzője: az 1612-ben majnai Frankfurtban egybegyűlt birodalmi rendek elé terjesztett emlékirat (*Memo-riál*).¹ Megvannak azután a módszert ismertető leírások, melyeket — részben Ratichius jóváhagyásával és sugalmazására — egyes kiválóbb munkatársai közrebocsátottak,² úgyszintén azok a hivatalos jelentések, melyekben kitűnő tudósok felsőbb meghagyásra nyilatkoztak az „új módszerről.“ E források nyomán megállapíthatjuk didaktikájának alapelveit. Ezek különben rövid artikulásokba és aforizmusokba foglalva is reánk maradtak.

A tételek egy része semmi újat sem mond. A tör-téneti úton ellenőrizhető időkben minden jó tanító szerintök járt el. Ilyen az a követelés, hogy mindent kétszer kell tanítani (*omnes disciplinas dupliciter*), először röviden, azután bővebben; hogy sűrűn ismétel-tessen a tanító; hogy ne sokfélét, hanem sokat tanítson; hogy semmi olyant ne tanítson, amit később el kell feledtetnie (*nihil dediscendum docetor*), hogy az iskola és szülői ház fegyelmező eljárása egybehangzó legyen. (*disciplinae domesticae cum scholastica sit conformitas*) stb. A tételek második része a didaktika mai fejlettebb állapotának látószögéből merően téves. Ilyen az a tilalom, hogy a tanuló a lecke alatt semmit se kérdezzen és semmit se szóljon (*in discipulo silentium Pythagoricum*),³ amit Ratichius azzal okol meg, hogy az igazi megér-

¹ Szövege megtalálható Stötzner P. kiadványában (Neudrucke Paed. Schriften, I. 1892, 24—32. l.) a giesseni tanárok 1613-ik évi szakvéleményeivel együtt. V. ö. Gideon Vogt: Die gedruckte Literatur zur Geschichte des Didaktikers Wolffg. Ratichius. Monatshefte der Comenius-Gesellschaft, I. (1892.), 148 és kk. l., továbbá ugyanazon szerzőnek levéltári kutatásokon alapuló, forrásként használható könyvét: Wolfgang Ratichius, der Vorgänger des Comenius, Langensalza, 1894. Lásd végül még Israel cikkét (s. v. Ratke) a Rein-féle enciklopédia VII. kötetében; úgyszintén Steinmetz Th. dolgozatát: „Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und seiner Lehrart.“ Langensalza, 1895.

² Például: *Desiderata Methodus nova Ratichiana linguas compendiose et artificiose discendi. Ab autore ipso amicis communicata. Halae Saxonum. 1615.*

³ Másképen: *Omnia agat praeceptor. — Discipuli omnia hauriant visu et auditu, indeque: praestent summum silentium, donec rem satis perceperint. — Omnis labor ad praeceptorem. — Discipulus nihil interroget nec loquatur in*

tésnek csakis a halláson és látáson kell alapulnia. Teljesen elhibázott (minden idők felfogása szerint) az a kívánság is, hogy a tanító csak oktasson; a fegyelemről az iskola vezetőségének kell gondoskodnia (*praeceptor non nisi doceat, disciplina penes Scholarcham esto*), ami szorosan véve nem volna egyéb, mint az oktatásnak és nevelésnek teljes különválasztása.

Ratichius tétételeinek harmadik csoportjában fedezhetjük fel azokat az új szempontokat, melyek az empirizmus hatására vallanak. Van köztük, mely lényegében és szövegezésében önkéntelenül is Baconra emlékeztet. Például az, hogy nem szabad a dologról (*modus rei*) beszélni a dolog előtt (*ante rem*); vagy az, hogy „csakis az indukció és a kísérlet adja meg mindennek a bizonyosságát“ (*per inductionem et experimentum omnium certitudo*); „ezért tehát a tekintélynek, mely okok és kísérletek nélkül szűkölködik, érvényessége ne legyen s a régiség semmit meg ne szabjon“. Továbbá: „A tapasztalatnak semminemű tekintély ne vágjon eléje (*experientiae nulla auctoritas praejudicet*) s ne legyen nagyobb súlya sem a megszokásnak, sem az előre megalkotott véleménynek“. Ide vág ez a tétel is: „A dolog járulékát (*accidens rei*) elébb keresni, mint magát a dolgot, visszás és képtelen eljárás.“

Ime a didaktikai hagyománynak, a tekintélyekre való hivatkozásnak elejtése s helyette oly tanítói menetnek ajánlása, mely a tapasztalati anyagból indul ki és az okokkal támogatott indukció rendjét követi. S valóban, mindazok a további tételek, melyek már kifejezetten az oktatásra és a módszerre vonatkoznak, az említett általános elvi követelményekből folynak. Ilyen az, hogy minden oktatásnak a természet útmutatása szerint (*iuxta methodum naturae*) kell végbemennie, értve természetén egyrészt a tapasztalati úton elsajátítandó ismeretanyag természetét, másrészt a gyermek természetét, vagyis: a tanító haladjon a könnyebbről a nehezebbre (a *facilioribus ad difficilia*), az ismere-

ipsa lectione. — A giesseni szakvélemény írója ezt a tilalmat különösen azért helyesli, mert általa „die vornehmste Arbeit vom Knaben genommen und auf den Praeceptoren oder Lehrmeister gelegt wird“ (Vogt, id. m. 229. l.).

tesről az ismeretlenre (*omnia ex notioribus; nil novi ante prioris cognitionem*), az anyanyelvről (mint legismertebbről) az idegen nyelvre (*omnia primum in lingua vernacula*), a példákról a szabályokhoz (*habitus per exempla ante praecepta*). Mindebből végül a nyelvtanításra (különösen a latin, görög és héber nyelvek oktatására) nézve következik, hogy mindig az olvasmányból (vagyis: magából a nyelvi anyagból) kell kiindulni, mert a szabály csak az empirikus úton elsajátított ismeret megerősítésére való (*praecepta non praeparant, nec tam dirigunt, quam confirmant*).

De tévedés volna azt hinnünk, hogy Ratichius e sarkalatos tételeket, melyeknek kimondásával a didaktikai elmélet úttörői közé sorakozik, már teljes mélységökben átértette volna. Ennek ellene mond az a döntő tény, hogy saját tanítói eljárása több tekintetben nem felelt meg a tételekbe foglalt, kétségkívül helyes elvi követelményeknek. Például felhozhatjuk a latin nyelv tanításában követett eljárását, melyet maga és bírálói többszörösen leírtak. Oktatásának menete hat szakaszra osztva a következő volt:

I. Miután meggyőződött róla, hogy tanítványai német anyanyelvöket szóban, írásban és nyelvtani tudatossággal elsajátították, elővesz egy latin író, tiszta és fordulatos nyelve miatt rendszerint Terentiust. Az íróról és műveiről egyet-mást elmondván felolvasta mindenek előtt a hat vigjáték német fordítását, melyet azután a tanulók is kiosztott szerepekkel felolvastak. Ez az előkészület, mely a tartalom alapos megismertetését célozta, négy hetet vett igénybe.

II. A tanulók kezökbe kapják a latin Terentiust. Hat hét alatt végig megy a tanár a hat színdarabon, még pedig következőképen: A hét első öt napján naponként 4—4 órában felolvassa az illető darabnak egy-egy felvonását, még pedig háromszor: az első olvasáskor szabad német fordítást ad (*expositio ad captum*), a második olvasáshoz szószerint való fordítás csatlakozik (*verbalis expositio*), a harmadik olvasás fordítás nélkül (*tantum legendo*) megy végbe. Minden hét hatodik napján (szombaton) a tanár a héten át végzett egész latin darabot felolvassa és pontosan lefordítja.

III. A hetedik héten újból felolvassa és lefordítja a tanár Terentiusnak mind a hat darabját.

IV. Terentiusnak illetén feldolgozását követi Plautus válogatott darabjainak hasonló módon végbemenő olvasása és fordítása 20 nap alatt.

V. A második hónaptól kezdve naponként az utolsó negyed-órában grammatikai magyarázatokat is fűz a tanár a fordításhoz, még pedig a tárgyalás alatt levő szöveg nyújtotta alkalmasszerűséggel; — később az év hátralevő részében következik a rendszeres grammatikai tanulmány, még pedig úgy, hogy a tanár a tankönyv illető fejezetét felolvassa, a tanulókkal is elolvastatja és emlékezetökbe véseti, s végül a szabályt az olvasmányból vett példákkal megerősíti.

VI. A tanulók a tanév haladtával leírják a latin szövegnek az iskolában hallott német fordítását, s viszont a tanár időnként visszafordítja a német szöveget latinra (Stílusgyakorlás).

Az egész tanéven át mással nem foglalkoznak a növendékek, mint latin nyelvvel. A görög és héber nyelveket ugyanígy tanulják, mindegyiknek egy-egy teljes évet szentelve s az alatt csakis görög, illetőleg héber nyelvvel foglalkozva (*uno tempore nonnisi unum*).

Nem szorul hosszas bizonyításra, hogy az imént vázolt eljárás — mellőzve a technikai ballépéseket (minők: a szövegnek eleinte rendkívül elsietett feldolgozása, az érdeklődésnek a tartalom kimerítő előlegezésével okozott letompítása, a gépies ismétléseknek fárasztó sokasága) — inkább csak külsőségekben hasonlított az úgynevezett induktív módszerhez. Azt jól érezte Ratichius, hogy a szemléleti anyagból, az olvasmányból kell kiindulni, de elmulasztotta a következmények levonását. Azt hitte, hogy az olvasmány szövegének sokszoros lefordítása az alaki és tárgyi célt egymagában biztosítja. Súlyos hiba volt, hogy mindent maga a tanító végzett, a tanulók öntevékenységének kizárásával; hiba, hogy növendékeinek csakis az emlékezetére hagyatkozott (holott Ratichius volt az, aki leghevesebben tiltakozott az emlékezet túlságos megterhelése ellen); végül teljes ellentétbe került saját tételeinek egyikével, amikor a grammatikai szabályt

egyszerűen közölte és az olvasott szöveget jobbra csak az emlékezetbe vésett szabály utólagos igazolására használta, ami által tulajdonképen visszaesett az ismeret készenadásának ősi hibájába. A humanisztikus szempontok hiánya magyarázatát leli Ratichius ama felfogásában, hogy a nyelveket csakis beszélés céljából kell tanulni. Az eredmény azonban eme cél mértéke szerint is vitás lehetett. Míg ugyanis Ratichiusnak és társainak kísérletei, melyekkel felnőtt egyéneket idegen nyelvekre tanítottak, a kortársak részéről osztatlan elismerésben részesültek, addig az iskolai nyelvtanítás eredménye, úgy látszik, kevésbé felelt meg a módszerhez kötött várakozásoknak, s különösen ama nagyhangú ígéretnek, hogy az új módszerrel minden idegen nyelvet egy év alatt el lehet sajátítani. Egy hivatalos jelentés mint általános tapasztalatot említi, hogy azok a gyermekek, kik Ratichius módszere szerint tanultak latinul, tudnak csevegni Terentiusról, de latinul a'aposan meg nem tanultak.¹ Minden azt mutatja, hogy Ratichius általánosságban megsejtette azt, amit ma az oktatás módszeres menetének nevezünk, de még nagyon zavarosan látta a tisztán intuitíve megállapított helyes elvek alkalmazásának módozatait. Ennek a gyengeségének és a belőle eredő bizonytalanságnak érzése lehetett az oka annak, hogy „találmányát“ senkinek sem akarta „elárulni“, hogy reverzálist követelt azoktól, akikkel egyet-mást közölt az „új módszerről“, s hogy rendszeres és összefüggő alakba, úgy látszik, nem tudta vagy nem merte foglalni gondolatait.

Ratichiusban nagy agitáló erő is lakozott. A birodalmi rendek érdeklődését épp úgy fel tudta kelteni az oktatás reformálása iránt, mint egyes német fejedelmekét, városokét és tudós tanárokét. Oxenstierna svéd államkancellárt is rá tudta bírni didaktikai természetű előterjesztéseinek meghallgatására. Mintaszerű nyomdai kiállítással készült, német nyelven írt tankönyveivel, melyeket részint maga szerkesztett, részint az ő utasí-

¹ „und gibt es albereit die erfahrung, dass die Knaben aus dem Terentio plaudern, aber kein latein, noch dessen grundregeln lehren, sondern verlehren.“ Vogt, id. m. 94. l.

tásai nyomán munkatársai készítettek, sikerült neki széles körök figyelmét ráirányítani az oktatás kérdéseire. Hogy önzetlen fáradozásainak nem mindig volt sikerük, gyakorlati módszerének említett fogyatozásai mellett nem kis részben egyéniségén mult. Kíméletlen és szenvedélyes természete (mely egy ízben börtönbe is juttatta) nem engedte, hogy célját mindvégig következetesen munkálja, habár a didaktikai elmélet újkori történetének időrendjében gondolatainak eredetiségével őt illeti meg az elsőség.

A lángoló lelkesedés és türelmes kitartás, az elméleti belátás és gyakorlati készség egymással egyesülve sokkal inkább feltalálhatók a századnak egy másik jelentékeny pedagógusában, Ratichius követőjében és didaktikai eszméinek rendszerezőjében, Comenius Amos Jánosban, kinek törekvéseit egész Európára, s még különösen hazánkra terjedő hatásuknál fogva behatóbb tanulmány tárgyává kell tennünk.

MÁSODIK FEJEZET.

AMOS COMENIUS.

6. Comenius élete.¹ — Amos Comenius élete merő küzdelem és viszontagság. Lelki és testi hányattatásai a kor minden gyötrelmét példázzák. Végigszenvedte a harmincéves háború borzalmait és azt a nagy üldözést, mely őt és hitsorsosait földönfutókká tette; átélte a század lelkiismereti tusakodásainak minden nemét az aggodalmas töprengéstől az öldöklő kétségbeesésig, a chiliasztikus álmodozásokat és a misztikus jóslásokat, melyekben a kor fiai menedéket kerestek megkínzott lelkök nyomoruságai közt. Szeretteit elragadta a döghalál, könyveit és írásait elemésztette a tűz, híveit, a morva-cseh testvéreket (kiknek püspöke volt) széjjel-szóratta a hatalom önkénye, de mindez nem rendíthette meg az isteni gondviselésbe és az örök igazságokba vetett hitét. A nevelői gondolkodás területén maradandót

¹ A Comeniusra vonatkozó, immár szinte áttekinthetetlen irodalomból itt csak a legkiválóbb Comenius-kutatónak, a délmagyarországi születésű Kvačala Jánosnak főbb műveit említem: Johann Amos Comenius. Sein Leben und seine Schriften Berlin, Leipzig, Wien. 1892. — Die paedagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgange des XVII. Jahrhunderts. Berlin. Monumenta Germaniae Paedagogica XXVI. és XXXII. kötete (Comenius fennmaradt levelezése a kötetekben található). — Analecta Comeniana, Berlin, 1910. — J. A. Comenius. Berlin, 1914. (Die grossen Erzieher, VI. köt.) — A magyar irodalomban Iványi Ede írt összefoglaló munkát Comeniusról a címen: Comenius Amos János élete, pedagogiai és egyéb irodalmi munkássága, Budapest, 1906. — Idézeteim legnagyobb része Comenius összes didaktikai műveinek a szerzőtől sajtó alá rendezett kiadásán alapulnak, melynek címe: J. A. Comenii Opera Didactica Omnia ab anno 1627 ad 1657 continuata. Amsterdami, Impensis D. Laurentii de Geer. Anno 1657. — A folio-kötet 4 részre oszlik: I. (482 columna) 1627—1642, Lengyelország; II. (462 col.) 1643—1650, Elbing; III. (1064 col.) 1650—1654, Sárospatak; IV. (110 col.) 1654—1657, Amsterdam. — Csupán a Didactica Magnát nem idézem ebből, hanem a Hultgren-féle kritikai kiadásból (Lipsiae, 1894.).

is alkotott, de általában mindig inkább a vágyak, mint a tettek embere volt (maga is *vir desideriorum*nak nevezi magát), aki a jövő idők messzeségébe tűnő, elérhetetleneknek látszó eszményekért, például a világbékéért és világnyelvért rajongott s az egész emberiséget egyesítő keresztény szeretet végleges uralmáról ábrándozott. Bejárta Nyugateurópa nagy részét: szülőhazáján, Cseh-Morvaországon kívül élt Angliában, Svédországban, Németországban, Lengyelországban, Magyarországon és Hollandiában. Sokat tanult, tanított és írt. Életének alkonyát Amsterdamban töltötte, ahol 1670-ben, hetvennyolc éves korában lehelte ki lelkét.

Eseményekben gazdag életének folyását a legapróbb részletekig felderítette a kutatók serege. E helyütt csak azokat a mozzanatokot emelem ki, melyek pedagógiájának kialakulásával kapcsolatban vannak.

7. Herborn. — Időrendben első ezek közt két évi tartózkodása a herborni egyetemen, ahol Alstedius később a gyulafehérvári kollegium díszjele) a tudománynak minden ágát áttekintő elméjével hatott Comeniusra. E férfiú tanításában, melynek irányáról közzétett művei tanuskodnak¹), vélem feltalálhatni első csiráit azoknak az enciklopédikus természetű, úgynevezett panszofikus törekvéseknek, melyek Comenius egész életén végigvonulnak s az akkori tudós világ várákozását vagy legalább érdeklődését nem kis mértékben felkeltették.² A tudományok egységes szervezésének gondolata, melynek megvalósítását Bacon kísérlette meg, tovább élt a század kiválóbb elméiben, kisugárzott Alstedius tanaiból s a tanítványt is hasonló kísérletre ösztö-

¹ Cursus Philosophici Encyclopaedia. Herborn, 1620; Encyclopaedia septem tomis distincta. Herborn, 1630.

² Comeniusnak Alstediushoz való viszonyát tanulmány tárgyává tette Lippert Max: J. H. Alsteds pädagogisch-didaktische Reformbestrebungen und ihr Einfluss auf Johann Amos Comenius. (Lipscsei dokt. diss). Meissen (évszám nélkül). A legfontosabbat, Alstediusnak, mint enciklopédikus gondolkodónak Comeniusra való erős hatását alig vette észre Lippert. Ezenkívül Comeniusnak több gondolatát, melyek kétségtelenül Ratichiusztól erednek, tévesen Alstediusra vezette vissza (Német íróknál szokatlan hiba, hogy Gyulafehérvárt Stuhl-Weissenburgnak fordítja). — V. ö. még Nebe A.: Comenius' Studienzeit in Herborn. Monatshefte der Com. Ges. (1898), 78—95. l.

nözte. De Comenius többet és nagyobbat akart, mint előzői. Az eddigi enciklopédiák — úgymond —, még a legrendszeresebbek is, inkább díszesen összefűzött lánchoz, mint önmagát mozgató gépezethez, inkább fahasáboknak gondosan összeállított halmazához, mint saját gyökeréből kinőtt, saját életerejénél fogva ágakat és lombokat hajtó élőfához hasonlítanak.¹ Meggyőződése szerint arra kell törekednünk, hogy összes emberi ismereteink anyagát legegyszerűbb, vagyis legáltalánosabb alapfogalmaikra visszavezessük és ezeknek egymáshoz való viszonyát pontosan megállapítsuk. Ez a vállalkozás fogja egymáshoz közelebb hozni az embereket. A nagy ellentétek, melyek a népeket és egyéneket elválasztják, abban gyökereznek, hogy ismereteinkben nincsen összefüggés és szerves kapcsolat. Tudásunk széjjelforgácsolt (eruditionis illa vulgo usitata frustillatio), s rengeteg fölöslegest tartalmaz. Leltárszerűen egybe kell gyűjteni összes ismereteinket, alaposan meg kell őket rostálnunk, a lényegeseket ki kell választanunk s ezekre vonatkoztatnunk a többieket, vagyis egyetlen könyvbe kell foglalnunk minden képzelhető dolognak valamennyi genuszát és speciesét. Ez lesz a mesterségek mestersége, a tudományok tudománya, az egyetemes tudomány, a mindenség megértése, a panszofia.² Már Descartes fölismerte³ e gondolat nagyszerű-

¹ *lignorum strui, magna quadam cura et ordine eleganti dispositae similiores, quam arbori, e radicibus propriis assurgenti, spiritus innati virtute se in ramos et frondes explicanti et fructus edenti.* Opp. Did. I, col. 423.

² Legnevezetesebb helyek: Opp. Did. I., col. 413—4: *Remedium erit concinnatio libelli, in quo omnium, quae sunt et cogitari possunt, vera instituta anatome, omnia revocentur ad vera sua genera et species; et quidem ita, ut quicquid de ulla re dicendum est, simul et semel de omnibus dicatur, de quibus dici possunt etc.* — Ibid. col. 428: *ut ex omnibus particularibus scientiis, una tandem universalis scientiarum scientia et ars artium, hoc est, Pansophia confiat.* — Ibid. col. 438: *Ex his ergo duobus, Natura et Scriptura, construendae erunt istae Pansophiae condendae normae, quarum ope omnia maxima minima, summa ima, prima ultima, visibilia invisibilia creata increata, in unam, veram, perfectam . . . Harmoniam seu potius Panarmoniam redigantur.*

³ Kvačala (Analecta 14—15. l.) adta ki Descartesnak 1638-ból való, idevágó levelét. A szándékot helyesli Descartes, de nem tartja gyakorlatban megvalósíthatónak. A mutatványok (nyilván a Prodomusban közöltekre céloz) nem jogosítanak valami nagy reményekre (les échantillons qu'il en fait voir icy

ségét, de megvalósításának mérhetetlen nehézségeit is. Szavaiból kihangzik az a jogosult kétely, vajjon az a mód, mellyel Comenius a megoldást keresi, célhoz vezetőbb lesz-e, mint az, melyet előzői választottak. Mindezekben a kísérletekben ugyanis (az Alstedius nyomdokait követő Apáczai-féle Magyar Enciklopédiában is¹), inkább a tudományos disziplináknak bizonyos külső kritériumok szerint való egymás mellé helyezésével, mint szervesen összefüggő ismeretrendszerrel van dolgunk. Comenius egyébként még idáig sem jutott el. Programjából alig valósított meg valamit. Mindig csak gyűjtötte az anyagot, a „Sylva rerum“-ot, de nem is fogott hozzá egységes szervezéséhez. Mégis tárgyunk szempontjából fontos maga az alapgondolat: az, hogy Comenius a panszofikus felfogást belevitte didaktikájába, amiről iskolaszervezési koncepciója és a szolgálatában álló tankönyvsorozata tanuskodnak. Panszofikus iskola az, melynek minden tagozatában mindent meg kell tanítani: legelőbb elemi módon, majd lépésről-lépésre mind jobban kibővítve az elemeket. Minden lényegesnek minden fokon meg kell lennie. Így válik az ismeret egyetemessé.

Comenius életpályájának még négy állomása kötheti le a pedagógus különös figyelmét. Mind a négy helyen közintézmények szervezését vagy vezetését, tehát eszméinek gyakorlatba átvitelét várták tőle. Ez állomások: London, Stockholm, Lissa és Sárospatak.

8. London. — Comenius londoni tartózkodása is panszofikus tervezgetésekkel függ össze. Arról volt szó, hogy — miként már Bacon javasolta volt — a művelt világ összes nemzeteinek tudós képviselőiből alkotott kollégium, tehát nemzetközi tudós testület szer-

ne suffisent pas pour en donner grande espérance... il semble vouloir trop joindre la Religion et les Veritez Reuelées, avec les Sciences qui s'acquierent par le Raisonnement Naturel). v. ö. Kvačala: Über I. A. Comenius' Philosophie, insbesondere Physik. Leipzig, 1886. — Beisswänger S.: Amos Comenius als Pansoph. Stuttgart, 1904.

¹ Ez a hatás közvetett. Alstedius, mint a gyulafehérvári kollégium rektora 1628-ban halt meg. Öt év múlva Apáczai is tanulója, majd később tanára lett ennek az iskolának.

veztessek,¹ melynek feladata: a tudományok egységének és összefüggésének megvalósítása. Comeniust azért hívták meg, hogy a parlamentnek e végből kiküldött bizottsága előtt fejtse ki az ilyen világ-kollégium szervezésére vonatkozó nézeteit. Habár a politikai helyzet (a parlament három havi szünetelése, majd az irek lázadása) nem engedte meg, hogy feladatának megfelelhessen, londoni tartózkodása még sem volt eredménytelen, mert alkalmat adott neki értékes irodalmi és tudományos összeköttetésekre. Jelentős e részben az emberbaráti eszmékért lelkesedő tudós Hartlib Sámuellel való közelebbi ismeretsége.² Ennek a viszonynak közvetett hatása ösztönözte Milont, az Elvesztett paradicsom költőjét, Hartlib barátját, pedagógiai érdekű levelének (On Education) megírására. Comenius 1641-ben járt Londonban, Milton irata pedig 1644-ben kelt.³

¹ Opp. Did. II. A. 2. — v. ö. Did. Magn. 226. l. (Schola scholarum sive collegium didacticum.)

² Úgy látszik, Hartlib is a harmincéves háború borzalmai elől menekült a kontinensről Angliába. Ő a „Makaria királysága“ című utopisztikus államregény szerzője. Szeme előtt egy nagy tudományos és társadalmi reform eszméje lebegett. Az ő javaslatára hívta meg az angol parlament Comeniust Londonba. — A Londonban tervezett intézményre nézve I. L. Keller: Comenius und die Akademien der Naturphilosophen des 17. Jahrhunderts. Monatsh. der Com. Ges. IV. (1845.), 183 és k. I. Comenius és Hartlib összeköttetéseiről részletesen írt G. H. Turnbull: Samuel Hartlib. A sketch of his life und his relations to I. A. Comenius. Oxford, University Press, 1920. (különösen 26—41. l.).

³ A levél Milton prózai műveinek (The Prose Works of John Milton, London, 1905) III. kötetében (462—478.). Mint kortársai közül annyian, Milton is csak elítélő szavakat talál az akkori közoktatás jellemzésére: 7—8 évet vesztegetnek nyomorúságos (miserable) latin és görög nyelvismeretre, melyet könnyen és élvezetesen (easily and delightfully) lehetne egy év alatt is elsajátítani, amivel elérnők azt, hogy növendékeink csakhamar értékes tárgyakkal, dolgokkal (the substance of good things, the solid things) ismerkedhethetnének meg. Az iskola tárgyi ismereteket nyújtson. A 12-ik évtől a 21-ik évig terjedő nevelésnek, melyre Milton gondol, három ága van: tanulmányok, gyakorlatok, életrend (diet). A tanulmányok anyaga vallástanon kívül: angol nyelvtan, latin és görög nyelv főleg gazdasági, földrajzi és természettudományi írók olvasásával kapcsolatban (Cato, Varro, Columella, Vitruvius, Seneca Quaestiones Naturales, P. Mela, Celsius, Plinius, Aristoteles és Theophrastos fiziologiai művei, a költők közül Hesiodos, Theokritos, Aratos, Nikandros, Oppianos, Lucretius, Vergilius Georgikái), erkölcstan (Cicero, Platon, Xenophon, Plutarchos), háztartástan, egyebek közt idevágó szindarabok olvasásával (tragedies also that

9. **Stockholm.** Még londoni tartózkodása alatt hívta meg Comeniust Svédországba egy Northkopingban lakó dúsgazdag németalföldi polgár, Geer Lajos, aki a most már híressé vált pedagógus iránt különösen érdeklődött, s közbejöttét azért tartotta kívánatosnak, mert a svédországi kormánykörök épen akkor foglalkoztak a közoktatás reformálásának tervével. Comenius elfogadta a meghívást.

Először Leydenben szállt ki, ahol személyesen megismerkedett Descartes-tal, majd Amsterdamban, Brémán, Hamburgon és Lübecken át Stockholmba ment, ahol Oxenstierna államkancellár előtt részletesen kifejtette mind panszofikus gondolatait, mind iskolai reformterveit. Comenius szavaiból, melyekkel e kihallgatásáról beszámol,¹ könnyen megállapítható, hogy mindenek fölött panszofiája iránt igyekezett előkelő hallgatójában rokonszenves hangulatot kelteni. Ez volt szívbeli ügye, ez telítette meg lelkét. Didaktikai javaslatait csak másodrendűeknek tekintette. De Oxenstiernát, a gyakorlati államférfit, a világboldogító panszofikus ábrándok hidegen hagyták. Neki az iskola, mint a közműveltséget megalapító és fejlesztő intézmény volt a legfontosabb. Kulturpolitikai tekintetek vezették. Comenius nem is nagyon titkolta csalódását; nem túlságos lelkesedéssel fogadta Oxenstierna megbízását, hogy dol-

treat of household matters, as [Trachiniae, Alcestis and the like), politika és jog (régí és új törvénykönyvek), logika, retorika, poétika, olasz nyelv. Csak a végén, mikor a tanulók már tárgyi ismereteket szereztek (when they shall be thus fraught with an universal insight into things) tanulhatnak fogalmazást. *Gyakorlatok*: katonai mozdulatok, vívás, birkózás, zene, utazás. Az *életrend* legyen egyszerű és mértékletes. — Mint e vázlatból kitünik, a Milton szemé előtt lebegő nevelésből hiányzik a humanisztikus szempont; ez a nevelés hangsúlyozottan gyakorlati vonatkozású. A szerző olyan embert akar képezni, aki helyesen, ügyesen és nemesen tudja a békében és háborúban szükséges tisztségeket ellátni (a complete and generous education, that which fits a man to perform justly, skilfully and magnanimously all the offices, both private and public, of peace and war). — V. ö. Angyal Dávid: Milton mint paedagog. Magyar Tanügy. IX. (1880). 28—33. l. — Hantos Gyula: Milton mint nevelő. Család és iskola 1909. évf. 4. sz.

¹ Opp. Did. II. A. 2—3. V. ö. a Methodus Linguarum Novissima előszavát; „Quod erit, si haec vigiliarum mearum portio tantum afferat Latinitatis studio quam parum mihi attulerit voluptatis.“

gozza ki az iskolai reform követelte tankönyveket, különösen azokat, melyek a latin nyelv megtanulását könnyebbé tehetik. Sisyphusi munkának, lógomachiának nevezi a reá háramlott feladatot, melynek megoldása hat egész esztendejét lefoglalta. A svéd határhoz közeleső Elbingben, egy porosz városban dolgozta ki néhány társával a „nyelvoktatás legújabb módszerét“ (második szövegezésben), latin nyelvkönyveit és a hozzájuk tartozó iskolai szótárakat. Nem lehet kétséges, hogy ezekkel a könyvekkel és a bennök lefektetett didaktikai elvekkel sokkal kimagaslóbb érdemet szerzett Comenius, mint panszofikus elmélkedéseinek meg nem érett gyümölcseivel.

10. Lissa. — E lengyel városban való tartózkodása azért fontos, mert Comenius a cseh-morva testvérek¹ lissai gimnáziumának tanára, majd igazgatója volt, s e minőségében módszeres elveit alkalmazta a gyakorlatban kipróbálni. Kétszeri megszakítással összesen húsz évig élt Lissában: elég hosszú idő arra, hogy didaktikája megérlelődjék. Csak ennek a hosszú gyakorlati tevékenységének lehet tulajdonítani, hogy Comenius az iskola belső életének, különösen az oktatás legapróbb részleteinek oly beható ismeretéről és oly helyes értékeléséről tett tanuságot pedagógiai érdekű műveiben.

11. Sárospatak. — Nekünk magyaroknak nagy büszkeségünk, hogy Comenius négy évig (1650—1654) működött a nyugateurópai szellemi mozgalmaktól oly távoleső Sárospatakon,² s ezzel az itt tartózkodásával

¹ Ball, Das Schulwesen der böhmischen Brüder Berlin, 1898.

² Opp. Did. III. r. — V. ö. Dezső Lajos: Comenius Magyarországon Bpest, 1883. — U. az: Comenius Amos János emlékezete, Magy. Paed. I. 129—142. — U. az: Comenius Schola Pansophicája és az egységes középiskola. U. ott 162—172. — Kiss Áron: A magyar népiskolai tanítás története. Bpest, 1881. 91—94 l. — Molnár Aladár: A közokt. története, I. Bpest, 1881. (passim). — A magyar Comenius-irodalmat 1892-ig összegyűjtötte és közölte Kiss Áron a Néptanító Lapja 1892. évfolyamának 10—12. számaiban. — Azóta: Horváth Cyrill: Comenius Schola ludusáról, Magy. Paed. XV. 38—44; Matthaeides György: Comeniusnak egy ismeretlen műve. M. P. V. 30—36; Jausz Vilmos: Comenius a felső oktatásról. Protestáns Szemle, 1897. 99. 187. 252. 323 s. k. l.

világhírűvé tette a kis magyar várost. Nincsen is e kort tárgyaló neveléstörténeti munka, bármilyen nyelvű legyen, mely elhallgathatná Sárospatak nevét.

Comeniust már 1645-ben hívta meg I. Rákóczi György Sárospatakra. De csak öt év múlva, mikor a Bisterfeld gyulafehérvári professzortól figyelmeztetett Rákóczi Zsigmond tanácsára Lorántffy Zsuzsánna megismételte a meghívást, vállalkozott az immár hontalanná vált Comenius magyarországi útjára s a pataki kollégium újjászervezésére, melyet a meghívó levél feladatává tett. Neve akkor már itt a hazában nem volt ismeretlen. Tudva volt, hogy ő a legnagyobb embere a cseh-morva testvéreknek, kik hitelveiknél fogva közel állottak a kálvinizmushoz. Januája már megtalálta útját magyar földre is. Jól ismerte őt Tolnai Dáli János, a kollégium akkori rektor-professzora, kinek főrésze volt Comenius Patakra hívásában (mei huc vocandi primus author et suasor, mondja róla).

Nyomban Patakra érkezte után hozzáfogott a szervezés munkájához. E végből Rákóczi Zsigmondnak egy vázlatos tervezetet mutatott be (*Illustris Patakinæ Scholæ idea*), melyet utóbb részletesebben is kidolgozott (*Scholæ pansophicæ classibus septem adornandæ delineatio*). E két iratból, továbbá pataki beköszöntő beszédéből (*De cultura ingeniorum*), úgyszintén a Rákóczi György fejedelemnek ajánlott traktátusából (*Felicitas gentis*)¹ megtudhatjuk, milyennek látta Comenius a magyar nemzet műveltségi állapotát és lényeges vonásaiban miképen gondolta el az iskolai reformot.

A magyar közoktatást általában elmaradottnak ítéli. A magyarlakta területeken alig van oly iskola, mely az elemeket jól megtanítaná és a gyermekeket jó erkölcsökben gyakorolná. A nép nagy rétegei műveletlenek. A felsőbb iskola úgyszólván csak latin nyelvet tanít; a többi szabad művészetek egyáltalán nem taníttatnak; a főiskolák csonkák, mert sem jogi, sem orvosi

¹ Ez az irat 1652-ből való. Legújabban német fordítását adta H. Schönebaum (*I. Amos Comenius Ausgewählte Schriften zur Reform in Wissenschaft, Religion und Politik*. Leipz. 1924. 169—206. V. ö. különösen a 46. cikkelyt).

karokkal nem rendelkeznek, filozófiai és teológiai oktatásuk pedig nem áll a kor színvonalán. Helytelen a módszer és a rendtartás. Félre hát a halogatással! Meg kell javítani — úgymond — az iskolákat, s mindenek előtt „ezt a Rákóczi-féle Athenaeumot, hogy a többieknek példaképpül szolgáljon“, mint a humanitásnak igazi műhelye, a bölcsesség igazi aranybányája, a nyelvek igazi munkaháza (vera Humanitatis officina, vera sapientiae aurifodina, verum linguarum ergasterium).

Mindezekben a bajokon csakis a hétosztályú panszofikus iskola segíthet, mely két tagozatra oszlik. Az alsó nyelvet, első sorban latin nyelvet tanít, még pedig: az első osztály a nyelv alapjaival ismerteti meg (vestibulum), a második az egyszerű nyelvtan szabályait közli (Janua), a harmadik az ékeesebb nyelvhasználatra képesít (Atrium). Az elsőnek módszere elemző (analitikus), a másodiké összetevő (szinthétikus), a harmadiké összehasonlító (szinkritikus vagyis az analógia módszere)¹. A felső tagozat ismereteket tanít és 4 fakultásra oszlik. Ezek: a bölcsélet, logika, politika, theozófia. Az iskola nyitva van mindenki számára s mindenkit minden megismerhető dologban mindenféleképpen tájékoztat (in omni scibilium genere omni modo);² feladata az észet, a szívet, a kezet és a nyelvet kiművelni, ami csak úgy érhető el, ha az oktatás fokozatosan halad, közvetlen tapasztalatra támaszkodik és alkotó cselekvésre (autopraxisra) ad alkalmat. Az iskolai rend hét kelléken fordul meg: a tanterven, a tanárokon (hét tanárra van szükség), az oktatás segédeszközein (tankönyveken és tanszereken), a helyiségeken, az órarenden, a gyakorlatokon és a szünidőkön.

¹ Syncriticam docendi Methodum appello, ubi res in conspectu mentis neque resolvitur in seipsa (uti fit in Analytica), neque componitur (ut in Synthetica), sed confertur cum alia quapiam re ejusdem formae, causas suas, partes, effectus et alia sua expressius ostendente: ut quod non satis cognoscitur ex se, cognoscatur e suo simili. Opp. IV. 46.

² Comenius itt főként az összes szabad művészeteket érti. Ideális szervezetében csakugyan előfordulnak a trivium tárgyain kívül a matematikai anyagok is (négy alpművellet, hármas szabály, regula falsi, síkmértan, háromszög, optika, architektonika), geográfia, csillagászat, továbbá történeti tár-

A tantermek falai képekkel (táblázatokkal) díszítendők, melyek az illető osztály tanulmányaira vonatkoznak. A tantárgyak fontosságuk szerint három rendbeliek: első helyre valók azok, melyek a bölcseséghez és jámborsághoz vezetnek (theológia, filozófia, nyelvek); másodrangúak a történelem és földrajz; harmadsorba kerülnek a test gyakorlására és a szóra-kozásra szolgáló foglalkozások, minők a játékok és a drámai előadások. A fegyelmezésben és a közönséges iskolai rendben jusson helye az önkormányzatnak: minden osztály legyen egy közösség, melynek megvan a szenátusa, megvannak konzulai, cenzorai és prétorai.

A panszofikus iskolának ez a nagy körvonalakban ismertetett rajza is elégséges lehet annak bizonyítására, hogy Comeniusban nem közönséges szervező-képesség rejtett. Felismerte nyilván az akkori protestáns iskolák szerkezetének egyik legnagyobb fogyatkozását, az éles tagolás hiányát, az egyes osztályok elé szabott célok, úgyszintén a megvalósításukra szolgáló eszközök egybekeveredését, általában a szabályozatlanságot, mely kedvezhetett nagyon kitűnő nevelői személyiségek érvényesülésének, de annál károsabb következményekkel járhatott abban az esetben, ha az oktatás vagy a felügyelet gyenge kezekben volt. Éppen a szabatosan és részletesen megállapított tanulmányi és fegyelmi rendben rejtett főereje a jezsuita iskoláknak. Ők az iskola belső életének e pontos szabályozásával érték el sikereiket. Kétségtelennek tartom, hogy Comenius — akinek iskolai rendtartása egyébként is mutat egyezéseket a jezsuitakéval¹ — az ő iskoláikra gondolt, mikor a Schola Pansophicától azt várta, hogy működésében egy óraműhez hasonlítson.²

gyak (Plinius Naturalis Historia, Historia mechanica, H. ritualis, H. universalis). Opp. III, 26 s. k. l. — Ujságok olvasásáról is van szó III, 28.

¹ Egyebek közt a versenyzést (concertatiót) is ajánlja. Opp. Did. I. 379. 390. III. 788. V. ö. a decuriókról III, 788: sollemnissimum examen, u. ott: leges actionum theatralium, u. ott. Átvételről azonban nem lehet szó, mert mindezek már Sturmnál is megvoltak.

² Constitutio igitur Scholae Pansophicae in eo est, ut hic omnia sint quam ordinatissima... ad induendam huic Sapientiae Dei ludo exactissimi Horologii faciem: ubi nihil, quod ad spontaneum (!) modum desideratur, deest; nihil

Ismerve Comenius lelkes buzgalmát, mellyel a pataki kollégium ujjaszervezéséhez hozzáfogott, elgondolhatjuk, hogy ő sajnálta leginkább vállalatának derékban kettétörését. Iskolájának csak alsó tagozatát sikerült megalkotnia, a felsőbbre már nem került a sor. Hihetetlen erőfeszítései hajótörést szenvedtek egy ki-mozdíthatatlan szírtén: környezete teljes közömbösségén. Amit akart, annyira túlment a megszabott formákon, tanítók és tanulók oly nehezen törődtek bele újításaiba, oly sok akadállyal kellett megküzdenie,¹ hogy műve befejezését — főként Rákóczi Zsigmondnak időközben bekövetkezett halála után — többé már nem remélhette. Az 1654-ik év június havában távozott Patakról. Bucsúbeszédének tartalmából leginkább az anyanyelvnek a nemzeti művelődés szempontjából való méltatása ragadja meg figyelmünket.

12. Egy pedagógiai rendszer a XVII. században.

— A humanizmus korának elmélkedői közt is voltak, akik írásaikban a nevelés minden dolgára kiterjeszkedtek, s kiknek fejtegetéseiből nem hiányzik a technikai elrendezés készsége, a tárgy sokoldalú megvilágítása, a jelenségeknek elméleti megokolása (például szolgálhat Vivès, akit Comenius jól ismert), de egyikök sem tudott odáig eljutni, hogy a nevelés összes ténykedéseit egységes elvi alapra visszavezesse s egymással való kapcsolatukat kimutassa. Erre törekedett, ha nem is kétségtelen sikerrel, Amos Comenius. Rendszert akart fölépíteni, még pedig, miként maga mondja, nem „a posteriori“ vagyis az eddigi hagyományok és gyakorlati eljárások alapján, hanem „a priori“, vagyis, saját szavaival élve, magából a dolgok változhatatlan

etiam (ne minima rotula, columella, denticulus) sine usu est; omnia vero sic disposita, ut appensis tantum aut intensis ponderibus omnia ceu viva moveantur. Opp. Did. III, 17.

¹ Minderről bőven nyilatkozik Comenius Opp. III, 738. A főbaj az volt, hogy az iskolafentartó nem akart szakítani azzal a meggyökerezett berendezéssel, hogy főiskolai „studiosusok tanítottak publicus praeceptorokul az alsó osztályokban“. Tanítók és tanulók voltak egy személyben és egy időben, de inkább tanulók, mint tanítók. V. ö. Kvačala: Die letzten autobiographischen Aufzeichnungen des Comenius. Zeitschrift für Gesch. der Erz. III, (1913) 1—15. l.

természetéből kiindulva.¹ Elméletét a *Didactica Magna*-ból ismerhetjük meg, melynek címe annyiban nem fedi a tartalmát, hogy nemcsak az oktatást, hanem a nevelés egész körét felkarolja. A következőkben megkísértem a részleteknek szinte áttekinthetetlen tömegéből megállapítani a gondolatmenetet:²

A nevelés célját Comenius egészen transcendensnek látja. Mivel a földi élet csak átmenet az örök élethez, a nevelés sem lehet más, mint előkészület erre az örök életre. Ehhez az előkészülethez három szükséges: tanultság (eruditio), erkölcsösség (virtus seu mores honesti) és vallásosság (religio, pietas). Minden egyéb csak járulék és dísz (reliqua nihil sunt, nisi additamenta et decoramenta).

Az ismeret, erény és jámborság csiráit már a természet oltotta a gyermekbe s ezzel lehetővé tette a nevelést, melynek igazi feladata eszerint nem az, hogy az ismeretet, erényt és jámborságot megteremtse (mert semmit sem lehet az emberbe belevinni, ami nincsen meg benne³), hanem hogy a gyermeknek ez irányú hajlamait kifejlessze. Ez a kifejlesztés vagyis nevelés pedig nemcsak lehetséges, hanem szükséges is: nélküle az ember nem volna képes önmagában megvalósítani az Isten képmását, melyre teremtettet.

„Senki se gondolja tehát” mondja Comenius⁴ „hogy igazán ember lehetne az, aki nem tanult meg embernek lenni, azaz: nem tanulta meg azt, ami emberré teszi. Kitűnik ez az összes teremtmények példájából, melyek bár az ember használatára rendelvek, mégis csak akkor vehetők használatba, ha a mi kezünk erre alkalmassá tette őket. Például, a kövek arra valók, hogy házak, tornyok, falak és oszlopok építésére szolgáljanak; de csak akkor szolgálnak, ha kezünkkel kifejtettük, kidolgoztuk és fel-

¹ Did. Magna 12. l.: Omnes fere (az eddigiek) per externas quasdam e faciliiori praxi collectas observationes (sc. venati sunt), i. e. e posteriori ut loquantur . . . Nos Didacticam Magnam polliceri audemus . . . monstramus omnia haec a priori, h. e. ex ipsissima immota rerum natura etc.

² A fordításokért én felelek. A *Didactica Magna*-nak van jó magyar fordítása Dezső Lajos tollából. (Sárospatak, 1896.)

³ Nihil igitur homini ab extra inferri, sed quae in se ipso involuta habet, ea solum evolvere, explicari, et quod unumquodque sit, commonstrari opus est: Did. M. 42. l.

⁴ Did. M. VI. 3 (50 l. Hultgren).

állítottuk őket. Az emberek díszítésére rendelt drágaköveket ki kell vésnünk, le kell csiszolnunk és le kell simítanunk; az életben nagy hasznot hajtó érceket bányásznunk, olvasztanunk, megtisztogatnunk, különbözőképen elegyíteniünk és összezúznunk szükséges; e nélkül kevesebb hasznukat vesszük, mint a föld sarának. A növények eledelt, italt, orvosságot szolgáltatnak, de csak úgy, ha a füveket és gabonaféléket elvetjük, gyomláljuk, learatjuk, kicsépeljük és megőröljük; a fákat elültetjük, nyesegetjük, trágyázzuk, a gyümölcsöt leszedjük, szárítjuk stb., sőt ha arról van szó, hogy gyógyításra vagy építésre szánjunk belőlük (a növényekből vagy fákából) valamit, még inkább szükséges őket különb-különbféle módon előkészíteniünk. Az állatok, melyekben oly sok az élet és a mozgás, látszólag önmagukkal is beérik: ha mégis fel akarjuk őket használni munkára, amiért kaptuk, előzetesen be kell gyakorolnunk őket. Ime a ló születésénél fogva alkalmas a háborúra, az ökör a fuvarozásra, a szamár a teherhordásra, a kutya házörzésre és vadászásra, a sólyom és karvaly a madarászásra stb., de mégis keveset fog mindegyikük érni, ha a maga teendőjéhez gyakorlással hozzá nem szoktatjuk.“

Az emberformálás (formatio hominis) ideje a gyermeki kor, mikor test és lélek még hajlítható. A nevelés azért voltaképpen a szülők feladata, de mivel nem minden szülő képes rá, szükségesek az iskolák. Mindenképpen ajánlatosabb a gyermeket, ha ideje elérkezik, nagyobb közösségben (in coetu frequentiore) nevelni, mert mások példája és a belőle eredő ösztönzés biztosítja legjobban a sikert. Erre utal a nagy természet is, ahol minden csoportosan s nem egyenként fordul elő: a fák az erdőben, a füvek a mezőn, a halak a vízben, az ércek a föld gyomrában.

Az iskola mint az emberré formálás fő színhelye legyen egyetemes, az az: mindenkit iskolába kell küldeni; gazdagoknak és szegényeknek, nemeseknek és nem nemeseknek gyermekeit, fiukat és leányokat egyaránt, sőt még a gyenge tehetségűeket is. Isten színe előtt valamennyien egyenlők. De a műveltség egyetemességének nemcsak az a feltétele, hogy mindenki járjon iskolába, hanem az is, hogy mindenki tanuljon meg mindent, az az: minden lényegest, mindennek alapját, eredő okait és határait (omnium principalium, quae sunt et fiunt, fundamenta, rationes, metas), vagyis: szerezzon ismereteket (scientias) és képességeket (artes), tanuljon nyelveket (linguas) s tegyen szert erköl-

csősségre és vallásosságra. Csak így lehet kifejleszteni a gyermek értelmét (intellectus), erősíteni akaratát (voluntas) és finomítani lelkiismeretét (conscientia), melyeknek tökéletes összhangja Krisztusban valósul meg. Az iskolák Krisztust kell hogy eszményképöknek tekintsék; csak akkor lesznek igazi keresztény iskolák.

Ezeknek az emberformáló feladatoknak nem bírtak megfelelni az eddigi iskolák: nem voltak általánosak, nem oktattak a szeretet szellemében (az elmék mézszárszékeinek nevezi az író), s ami fő, nem gyökerezették meg az erkölcsöt és vallást; csak tanítottak, de nem neveltek; csak a tudás fájához vezettek, de nem az élet fájához; sőt oktató munkájuk is erőszakos és csekély eredményű, csömmert és unalmat keltő. Ezt legjobban bizonyítja a latin nyelvi tanulmány. Tizenöt-húsz esztendei tanulás után is legtöbbször csak a grammatikák és szótárak kalodáiba szorultak tudnak az iskola volt növendékei valami keveset latinul kifejezni. Mindezt a rossz módszer okozza.

Reformálnunk kell tehát az iskolákat. Meg kell javítanunk az értelmi, erkölcsi és vallási nevelés módszerét. Ez csak úgy történhetik meg, ha a természet útját követjük, mert a természet oltotta be a gyermekbe az igaz és jó iránt való hajlandóságot, melynek csak egy kis lendítést és okos irányítást kell adnunk.¹

Az értelmi nevelés eredménye egészen a módszertől függ, s bár a gyermeki értelem egyénenként nagyon különböző fokú és minőségű (Comenius hatféle tehetségtípust különböztet meg), a módszernek mégis egynek és egyetemesnek kell lennie, mert a cél egy és az emberi természet szervei is általában azonosak; az egyéni különbségeket kiegyenlíti a közös oktatás.

Ennek az egyetlen és egységes módszernek lényege a rend, vagyis a tervszerűség. Itt is a természetet vehetjük mintául, melynek törvényei azért működnek oly pontosan, mert az isteni gondviseléstől megállapított tervhez alkalmazkodnak. Mintául szolgálhatnak a gépek is. Az iskolai oktatás kell, hogy hajszálnyira (ad amussim) megfelelően a művésziesen megszerkesztett óraműnek. Ha ily tervszerű módszert alkalmazunk, oktatásunk biztos, alapos, rövid és könnyű lesz.

Az erkölcsi nevelés módszere (methodus morum) akkor lesz tökéletes, ha sikerül vele a négy sarkalatos erényt

¹ Did. M. 74. I: Cum igitur scientiae, morum, pietatisque semina a natura insunt hominibus universis... necessario sequitur nihil in iis nisi lenissimo impetu ac prudenti quadam directione esse opus.

meggyökereztetni a gyermekben. Az okosság erénye jelenti a dolgok helyes értékelését, melyet az oktatástól kell várnunk. A mértékletesség és bátorság (az utóbbihoz tartozik az önuralom ereje) szoktatás eredménye. Az igazságosságra, vagyis arra, hogy az ember mindenkinek megadja, ami megilleti, akként nevelhetjük a gyermeket, ha ügyelünk, hogy soha senkit meg ne bántson és mindenkor igazat mondjon. E négy erényre vezethetők vissza a többiek, mint a munkaszeretet, szorgalom, illedelmes viselkedés, az emberi társasággal való együttérzés.

Az erényre nevelés négyféle módszeres eszközzel rendelkezik. Ezek: a cselekedtetés (*agenda agendo*), az élő példaadás (*exempla viva*), az erkölcsi szabály (*praecepta*) és a fegyelmezés (*disciplina*). Emez különösen fontos az iskolában, mely nélküle olyan mint a malom víz nélkül (*schola sine disciplina molendinum est sine aqua*).

A *vallási nevelés* módszere (*methodus pietatis instillandae*) három eszközt ismer: az elmélkedést (*meditatio*), az imádságot (*oratio*) és az önvizsgálatot (*tentatio*). A cél igazi vallásosság, mely ép oly távol áll a képmutatástól, mint a vakbuzgóságtól. Sohase szűnjön meg a nevelés arra törekedni, hogy a gyermek állandóan érezze az örökkévalósággal való összefüggését, ami végből mindent, ami a nevelés körébe tartozik, végső elemzésben Istenre és a túlvilágra kell vonatkoztatnia. A legelső és legfontosabb, ami ezt a végcélt szolgálja, a Szentírás. Ez legyen minden keresztény iskola „alfája és omegája“. Ennek kell alárendelnie minden világi tanulmányt.¹ Ezt kell minden gyermeknek jól megismernie, ebből kell merítenie hitet, reményt és szeretetet.

13. Comenius és a klasszikusok. — Az az áhítatos evangéliumi szellem, mely ennek a pedagógiának minden ívét áthatja, önkéntelenül felvetteti azt a kérdést, mely hasonló értelemben a középkor kérdése is, vajjon ez a mélységes keresztény érzület, a nevelésnek ez az erősen hangsúlyozott transzcendens cél-gondolata miképen fér meg a klasszikus irodalommal, melyet a pogány görögök és rómaiak alkottak? mily álláspontra helyezkedik Comenius velök szemben?

¹ Did. M. 180. 1.: Quidquid etiam post S. Scripturam docetur christiana iuventus (scientias, artes, literas etc.) Scripturis subordinate doceatur, nempe ut ubique notare planeque pervidere queant omnia esse, nisi ad Deum et vitam futuram referantur, vanitatem meram.

Befogadja-e vagy legalább megtűri-e őket latin iskolájában? A felelet nem lehet kétséges. A cseh-morva testvérek püspökében alig van már valami a humanistából. Semmi érzéke a klasszikus irodalom esztétikai és etikai értékei iránt. Külön fejezetben, hosszasan fejtegeti, hogy a pogány szellem semmiféle vonatkozásában sem egyeztethető össze Krisztus-üzenetével. A zsidók is rossz útra tértek, mikor a pogány írókkal megismerkedtek. Hogy a pogány érzület, mely a klasszikus irodalomban tükröződik, mindekkoráig nem vált feltetszőbb ártalmára a kereszténységnek, csupán Isten különös kegyelmének köszönhető. A görög és római írók művei kígyók mérgével (serpentinó veneno) mételezték meg az iskolákat. Ezerszer jobb, hogy a világi bölcseségnek eme kerítői (meretricia illa profanae sapientiae lenocinia), a sátánnak eme bájitalai (satanae philtrea) veszendőbe menjenek, mint hogy veszedelembé sodorják azokat a lelkeket, kiket Krisztus a maga szellemével akar megtelíteni. A pogány írók külsőleg díszesek, de igazi erkölcsi értékek nincsen. Hogy csak belőlök lehet bölcseséget tanulni, nem igaz, mert bölcsesség csak egy van, Krisztusé. A stílus szépsége sem okolhatja meg olvasásukat, mert a tetszetős külalak nem feledtetheti Plautus és Terentius, Catullus és Tibullus, Ovidius és Martialis trágárságait vagy Lukianos istentelenségeit.

Módszerbe vágó megfontolások is arra bírták Comeniust, hogy a latin nyelvi oktatásból kirekessze a klasszikusokat. Műveikből — úgymond¹ — nem tanulhat meg a gyermek latinul, mert meghaladják értelmisége fokát s mert sok olyan dolog nincsen meg bennök, amit az újkori embernek tudnia és megneveznie szükséges. Olyan könyvek kellenek (Comenius Vestibuluma, Januája és Atriuma), melyeknek segítségével a növendék könnyen, biztosan és kellemesen (facile, tuto, jucunde) tanulhassa meg a nyelvet s juthasson el az igazi ismereteket nyújtó írókhoz (ad reales

¹ Opp. Did. I. col. 251, 352, 353, 359: tov. II, 73—4 (itt arról beszél, hogy Cicero levelei és Vergilius eklogái, az akkori iskola kezdő latin olvasmányai, mennyire nem valók gyermekeknek).

auctores). Még a nyelvi oktatás legmagasabb osztályában (az eloquentia fokán) sem szabad a növendéknek a klasszikusokra szorítkoznia vagy valamelyiküknek egy-egy művébe elmerülnie, hanem mindenféle szerzőknek: fizikusoknak, geografusoknak, ethikusoknak, orvosoknak, politikusoknak, theológusoknak, történetíróknak, szónokoknak és költőknek műveiből vett, tárgyi szempontok szerint készült kivonatokat és szemelvényeket kell olvasnia.

14. Az oktatás tárgyszerűsége. — Amit eddig megismertünk Comeniusból, nagyobbára oly eszményi világra utal, mely távol áll a való tények és tapasztalatok birodalmától. Az örök üdvösségbe vetett bensőséges hit, a földöntúli boldogság elérésére irányuló igyekezet alig férhet meg a földi élet gyakorlati szükségleteinek jelentősb értékelésével. Mégis bizonyos, hogy Comenius pedagógiájára nemcsak a transzcendens világ-szemlélet nyomja reá bélyegét, hanem ép oly félreismerhetetlenül tükröződik benne a tapasztalati megismerés elve.

Nem lehet állítani, hogy e két szempontnak egyaránt erős hangsúlyozásából eredő ellentétet Comeniusnak sikerült volna áthidalnia, bár váltig hirdeti, hogy az értelmi és erkölcsi nevelésnek oly erősen kell egymással összefüggenie, mintha acélkapcsok (adamantino nexu) tartanák együvé. Igen vékony fonál fűzi őket egybe Comenius pedagógiájában. Míg a didaktikai részen határozottan felismerhető az empirizmus hatása, addig a nevelés egyéb ténykedései ebben az elméletben kétségkívül a kinyilatkoztatásból merítik erejüket. E pontnál egyébként nem szabad felednünk, hogy az újkori empirizmus megindítója Bacon is mindenben, ami hit és vallás, az isteni kinyilatkoztatás alapján áll.¹

Hogy Bacon bölcsellete csakugyan hatással volt Comeniusra, legjobban igazolhatják azok a feleletek,

¹ Instaur. Praef: „sed potius, ut ab intellectu puro, a phantasiis et vanitate repurgato, et divinis oraculis nihilominus subito et prorsus deditio fidei dentur, quae fidei sunt.“

melyeket a didaktika két főkérdésére adott: mit kell tanítani? hogyan kell tanítani?¹

Az első kérdésre nézve Comenius szöges ellentétben érzi magát kora iskoláival. Legnagyobb tévedésüket abban látja, hogy szavakat tanítanak, és nem dolgokat. Pedig nem a „verbum“ a fő, hanem a „res“. Ha szókat tanítunk is, soha se tanítsuk meg őket a nekik megfelelő dolgok megismertetése és megértése nélkül.² Szó és dolog állandó kapcsolatban legyenek (iunctura) s tanításuk mindvégig párhuzamosan (parallele) haladjon. Nincsen károsabb, mint e kettőt széjjelszakítani (verborum a rebus divortium), mert a szó tárgy nélkül csak héj mag nélkül, hüvely kard nélkül, árnyék test nélkül, test lélek nélkül. Ne azt tanulják a gyermekek, amit mások mondtak a dolgokról (non de rebus alienas observationes et testimonia), hanem magukat a dolgokat ismerjék meg³ ne könyvekből tanítsunk, hanem „az égből, a földből, a tölgyekből és bükkfákból“.⁴ Beszélni tudni, s azt nem tudni, miről beszélünk, annyi mint nem tudni (Scire loqui et nescire, de quo sic loquamur, nescire est).

Szinte megszámlálhatatlanok Comenius műveinek ama részei, cikkelyei, helyei, melyekben ez a felfogás megnyilvánul. Mindenütt, ahol szerét ejtheti, a tapasztalatra, a tényekre, a konkrétumra, a való életre, a gyakorlati viszonyokra utal. Nagyrészt ezekből veszi

¹ Mint ismeretes, Kvačala tagadja, hogy Comenius realizmusa a Bacon hatásának volna tulajdonítandó (Comenius und Bacon, Paedagogium, 1888). Én úgy látom, hogy ha nem is közvetlenül és kizárólagosan, de részben bizonyára a Bacontól keltett egyetemes empirisztikus szellemi mozgalomtól függ Comenius is, mint kortársai közül sokan. Erős realizmusa és „természetes módszer“ másként alig volna megérthető. Ugyanerre a következtetésre jutott H. Leser is id. művében (I. az I. köt. 270—274 l.) Jelentékeny mértékben hatottak még Comeniusra Vivès és Alstedius is. V. ö. August Nebe: Vives, Alstedius, Comenius, in ihrem Verhältniss zu einander. Progr. d. Gymn. zu Elberfeld, 1891.

² Quamcunque igitur linguam discent, etiam vernaculam, res vocibus designandae commonstrentur, et rursus quidquid vident, audiunt, tangunt, gustant, exprimere idem sermone doceantur, ut lingua cum intellectu parallele semper procedant et depoliantur. Did. M. 145. I. V. ö. Opp. did. I. 127. 253.; 350. — III. 116. — IV. 59.; 746.

³ Did. M. 123. I.

⁴ U. ott. 124. I.

hasonlatainak anyagát is. Hiszen alig van emberi foglalkozás, mely erre a célra fel ne használtatnék: a mezőgazdaság, kertészet, vadászat, halászat, építészet, festészet, szobrászat művelői és tárgyai ép úgy szerepelnek hasonlatai között, mint az ipari tevékenységek és termékeik. Comenius minden ismerője tudja, mily szívesen emlegeti a könyvnyomtatót, a molnárt, a cipészt, a szabót, az ácsot, a péket, a takácsot, a kovácsot, s hogy minduntalan előhozakodik az óráról vett hasonlatával. A mondottak igazolására rengeteg példa kínálkozik. Ime néhány a sok közül:¹

Azok közül, akik az ifjúság nevelésére vállalkoznak, vajjon hányan gondoskodnak arról, hogy a fiatal nemzedéket először is alkalmassá tegyék erre a nevelésre? Valamint az esztergályos a fadarabot előbb legyalulja, mielőtt feldolgozza, a kovács a vasat puhítja, mielőtt kalapácsolja, a posztócsináló a gyapjút előbb megtisztítja, mossza, festi, mielőtt belőle fonalat húz és azt felgombolyítja meg összeszövi, a cipész a bőrt előbb kidolgozza, nyújtja, simítja, mielőtt a cipőt megvarrja, úgy melyik tanító vigyáz vajjon arra, hogy a tanulót, mielőtt oktatásával kiműveli, a műveltségre vágyakozóvá, sőt arra alkalmassá és mindenben szófogadóvá tegye?

Az óraműről vett hasonlatok közül legtanulságosabb a következő:²

Ámde maga az ember semmi más, mint összhang, mind testére, mind lelkére nézve. Valamint ugyanis a nagy világ egy óriási óraműnek a mintaképe, mely számos kerékből és lemezből van oly módon összeillesztve, hogy örök mozgás és összhang létrehozatala végett egyik alkotórész a másikba fogózzék mindenütt: úgy az ember is. Mert ami a csodálatos művészettel megalkotott testet illeti, először is ott van a mozgékony szív, az életnek és a cselekvésnek a kútforrása, melyből a többi tagok veszik mozgásukat és a mozgás mértékét. A súlyzó pedig, mely a mozgásokat létrehozza, az agyvelő, mely az idegeknek, mint köteleknek segítségével a többi kerekeket (testrészeket) húzza és visszahúzza. A műveleteknek belső és külső váltakozása idézi elő a mozgások kimért arányosságát.

¹ U. ott. 76—77. l.

² U. ott 46. l.

Mindez bizonyos gyakorlati felfogásra, sőt utilizmusra vall, mely abban a többször hangoztatott elvben is kifejezésre jut, hogy olyant kell tanítani, aminek hasznát a növendék felismeri, ami az életben alkalmazható.¹ „Semmit se tanuljunk“ mondja Comenius „csupán az iskolának, hanem az életnek, nehogy az ismeret, ha elhagyjuk az iskolát, szélnek eredjen.“ A világi műveltségre és túlvilági boldogságra való törekvés súlyos dilemmájával szemben pedig ekként nyugtatja meg magát a szerző:² „Az iskolákban csak olyant tárgyaljunk, ami legbensőbb hasznára van ennek az életnek és a jövő életnek, de mégis inkább a jövőnek... Mert ha az ifjúságba ennek az életnek érdekében kell is egyet-mást becsepegtetni (pedig kell), ez olyan legyen, ami amaz örökkévaló célokat ne gátolja, a jelen életnek pedig igazi hasznot hajtson“.

A dolgok közvetlen megismerésének követelményével függ össze az a nagy súly, melyet Comenius az érzéki észrevételre s ennél fogva a szemléltetésre vet. Ebben a részben tanításával utat tört. Mert habár a mult századok írói közt is akadtak, kik helyelközzel ajánlják a tárgyaknak vagy utánzataiknak a bemutatását (Erasmus) s már Ratichius didaktikájában is van nyoma az érzékeltetés megbecsülésének, mégis bizonyos, hogy Comenius ismerte fel elsőül a szemléltetést az oktatás alapelveként.³ „Nincsen semmi az értelemben, ami elébb nem volt meg az érzékekben“ hangoztatja félszázaddal Locke előtt. Csakis az érzékeken, mint kapukon léphetnek be lelkünkbe a külvilág dolgai, vagyis az emberi elme a maga összes gondolatainak anyagát (materiam omnium cogitationum) csakis érzékeitől kapja s a gondolkodás műveletét (cogitandi actum) csak belső érzékléssel (per sensationem internam) végezheti. A megismerés tehát annál teljesebb, mentől több és többféle érzéki benyomás útján jött létre. Mindezeknél fogva semmit sem kell pusztán tekintély alapján, hanem mindent érzéki és észbeli bizonyí-

¹ U. ott 117: nihil doceatur nisi ad usum praesentem.

² Did. M. 119—120 l.

³ Opp. Did. II. 113—4.

tás útján megtanítani.¹ Az észszerűségben is csak akkor bízhatunk, ha az ismeretet érzéki úton igazolható esetek indukciójával hitelt érdemlőnek találtuk.² Amikor csak van mód és alkalom, szemléltetve tanítsunk; ha másként nem lehet, fali képek, utánzatok, minták és egyéb szemléltető eszközök (instrumenta autoptica) segítségével. Kétszáz esztendeig tartott, míg az iskolai oktatás mindazt megvalósította, amit Comenius a szemléltetésről szólóban ajánlott.

A tapasztalatnak, mint az ismeretszerzés kiinduló pontjának didaktikai alapelvül kitűzése magyarázhatja meg továbbá, hogy Comenius oly korban, mikor az iskola falai közt csak a latin nyelvnek volt igazi becsülete, Ratichius gondolatát tovább fűzve és kifejelesztve az anyanyelvi oktatás alapvető jelentőségét vallotta. Nem az anyanyelvhez tapadó nemzeti érzület szempontja (Comenius az egész világ emberének, kozmopolitának tekintette magát),³ hanem didaktikai érdek volt az, ami ebben az állásfoglalásban vezette. Váltig hirdeti, hogy alaki és tárgyi tekintetben az anyanyelven épül fel minden sikeres oktatás. Mielőtt a gyermek idegen nyelvet tanul, ismerje meg jól a maga anyanyelvét. Ez a legjobban ismert tapasztalati anyag vezesse át az ismeretlenhez. Ha rátér a latin nyelv tanulására,⁴ ne oly nyelvtant adjunk a kezébe, mely latin nyelven, hanem amely anyanyelvén van írva, s később is, az egész latin nyelvi oktatás állandó kapcsolatban legyen az anyanyelv jelenségeivel. Ekként is megvalósul az a követelmény, hogy a nyelvvel együtt a dolgokat is megismerje a gyermek, mert a dolgok helyes megismerése és megértése csakis annak a nyelvnek a segítségével történhetik, melyet a gyermek legjobban ismer. E didaktikai szemponton kívül

¹ Did. M. 125: nihil doceatur per auctoritatem nudam, omnia per demonstrationem sensualem et rationalem.

² Rationi quippe non credimus, nisi quantum per specificam exemplorum inductionem (quorum fides sensu exploratur) probare potis est. Did. M. 150—1.

³ Jelszava: Cosmopolitae sumus omnes, ejusdem Mundi cives: addo, et Ecclesiae (Opp. Did. Ad Lectorem, p. 12).

⁴ Did. M. 112. V. ö. Opp. Did. II, 72—73.

Comeniust még az ismeretek népszerűsítésének megszire célzó gondolata is lelkesíti.¹ „Esdekelve óhajtjuk, hogy a tudományok ezentúl ne csak latin nyelven adassanak elő, s ekként mintegy az iskolák börtönében fogva tartassanak, ahogyan eddig a népnek és a népnyelveknek legnagyobb sérelmével történt. Ellenkezően kívánjuk, hogy minden nemzetnek a maga nyelvén adjanak elé mindent és így mindazoknak, akik emberek, alkalom adassék arra, hogy ezekkel a szabad tanulmányokkal foglalkozhassanak.“

15. Az oktatás módszere. — A Nagy Oktatás-tannák túlnyomó része azzal a kérdéssel foglalkozik, hogyan kell tanítani? Comenius szemében ez volt a didaktika főproblémája. A munkának mellékcíme is erről tanuskodik. Oly egyetemes módszert hirdet, mellyel mindenkit mindenre meg lehet tanítani (*Didactica Magna universale omnes omnia docendi artificium exhibens*). Ma az ilyen könyvet általános módszertannak hívhatnók, vagyis oly műnek, melyben az író a tananyag feldolgozásának egyetemes érvényű elveit akarja megállapítani.

Kétségkívül az empirizmus hatására vezethető vissza Comeniusnak az az alaptétele, hogy a módszernek egyetemes érvényű alapelve: a természet. A természet tervszerűen jár el: a tanítónak is tervszerűen kell eljárnia.² Úgy kell mindent tanítani, ahogyan a természet megmutatja. Az oktatásban a természetet kell utánózni. A természet törvényei mindenben és mindenütt alaposan, biztosan, könnyen működnek; az oktatásnak is minden ízében és mozzanatában a természet eljárásaihoz kell alkalmazkodnia. Ez a módszer csálhatatlan, miként a természet törvényei is csálhatatlanok.³

Minthogy eddig az oktatás módszere bizonytalan volt, úgy hogy alig merte valaki azt mondani, hogy „Én ezt az ifjút ennyi

¹ Opp. Did. I. 454.

² Ex omnibus his patet ordinem illum, quem arti omnia docendi ac discendi universalem ideam esse cupimus, non aliunde sumendum esse aut sumi posse, quam e naturae magisterio. Did. M. 85. l.

³ Did. M. 94. l.

meg ennyi esztendőn belül odáig fogom vinni, ilyen vagy amolyan művelté fogom tenni“, ezért meg kell vizsgálnunk, vajjon a szellemi palántázásnak ezt a mesterségét lehet-e oly szilárd alapra helyezni, hogy biztosan menjen végbe és meg ne csaljon? Mivel pedig ez az alap nem lehet más, mint hogy ennek a mesterségnek a műveleteit lehető legszorosabban a természet műveleteinek szabályaihoz alkalmazzuk (ut has artis operationes ad normas operationum naturae quam arctissime accomodemus), nosza kutassuk hát a természet útjait . . .

Már ebből az idézetből is kiderül, hogy Comenius a külső természet folyamataira gondol, amikor az oktató eljárást természetessé akarja tenni. Gondol például a madárra, mikor fészket rak, tojásait testével melegengeti és kikölti, ivadékait gondozza és táplálja. Mindez bizonyos terv szerint történik. A madár nem télen s nem is nyáron, nem is ősszel, hanem tavasszal fog hozzá a fészekrakáshoz; nem akárhogyan készíti el a fészket, hanem éppen úgy, hogy a célra alkalmas legyen; a tojásban levő magzat nem egyszerre alakul meg; hanem lassú fejlődéssel, fokozatosan; a tojásból kikelt madárkát az anya nem kényszeríti azonnal röptülésre vagy tápláléka megkeresésére, hanem csak egy idő múlva tanítja meg szárnyainak használatára, s eleinte maga hozza meg neki táplálékát. Így a tanító is kell, hogy megválassza az oktatás kezdetének alkalmas idejét, jó előre gondoskodjék a hozzá való eszközökről, készítsen elő mindent, amire szüksége lesz, mindent a maga idején végezzen, ne egyszerre, hanem fokozatosan, lépésről lépésre haladva, mindent pontosan elkülönítve, semmit össze nem zavarva stb. Nagyon gyakori a kertészre való hivatkozás is, aki mikor ültet, ojt, nyeseget, öntöz, szintén úgy jár el, miként a természet megköveteli. Lehet mondani, hogy a szerves világ egész birodalmát bekalandozza Comenius, hogy példákat vegyen a természet életéből, miközben számtalan bizonyítékát adja tárgyismeretének és éles megfigyező képességének. A ló, az ökör, a szamár, az öszvér, a kutya, az elefánt természetét és életmódját ép úgy ismeri, mint a hangyák és méhek társadalmát.

Mindenütt felkeresi a tervszerűséget és célszerűséget, hogy ezeken a példákön mutassa ki az oktatás műveleteinek természetes feltételeit és kellékeit. Ekként alakulnak ki azok a mai napig ismételt és szinte közmondásossá vált formulák (melyekkel már Ratichiusnál találkoztunk): először a közelebbi, azután a távolabbi; elébb az ismert, azután az ismeretlen; elébb az anyag, azután az alak; elébb a példa, azután a szabály; a könnyebbről a nehezebbhez, az egyszerűből az összetetthez, vagyis mindent fokozatosan és hézagtalanul kell megtanítani.

16. A tankönyvek. — Ezeket a főbb vonásaiban ismertetett didaktikai elveket Comenius igyekezett a latin oktatás nehézségeinek elhárítására szolgáló nyelvkönyvek kidolgozásában is érvényesíteni.¹ Ezek: a *Vestibulum*, a *Janua* és az *Atrium* vagy *Palatium* (a negyedik, a *Thesaurus*, csak tervezet maradt). Az első egy félév alatt lerakja a latin nyelvtudás alapjait; a második egy évi tanulmány során megismertet a nyelv szerkezetével; a harmadik, mely másfél év alatt végzendő, az ékes beszédre tanít (*fundamentum*, *structura*, *ornamenta*). Az első adja meg a nyelv vázát (*skeleton*), a második a testét (*corpus*), a harmadik a színezetét (*colores*). Mindegyik könyv tárgyi és alaki képzést (*materiale et formale*) ad: anyagot nyújt és nyelvkészséget biztosít. Az oktatás alapja a szöveg (*textus*),² segítői a nyelvtan, (*grammatica*) és a szógyűjtemény (*lexicon*). A fődolog a tárgyi ismeret, melyet sem a nyelvtan, sem a szótár nem adhat meg, hanem csakis a szöveg (olvasmány). Mint említve volt, a klasszikus szövegeket nehézségök miatt a nyelv megtanulására

¹ Elemi tankönyvek is készültek a nemzeti iskola hat osztálya számára. (*Violarium*, *Rosarium*, *Viridarium*, *Labyrinthus Sapientiae*, *Spirituale Balsamentum*, *Paradisus Animi*), de ezek soha sem jelentek meg (*sed nunquam editi*). Opp. Did. I, 248—9.

² *Materia praecedat, forma sequatur*. Did. M. 97. — *Non admiscemus Lexico nostro quidquam Grammaticum. Stent limites positi semel, inconfusi Verba Rebus applicet Textus, interpretetur Lexicon, formet Grammatica: ita erunt brevia et ordinata omnia*. Opp. II, 193. — *Ubique autem praecedant Exempla, ut materia; sequantur Praecepta et Regulae, ut forma*. Opp. Did. I, 368.

nem tartja megfelelőknek Comenius: „Tanuljanak meg a gyermekek először kis tóban játszani csónakjukkal, mielőtt a tengerre bocsátkoznának.“ Hogy a növendékek az eredeti írók magaslatára felemelkedhessenek, lépcsőket (scalas) kell számukra készíteni, melyek fokozatosan viszik őket följebb és följebb. Ezek a hágcsök az oktatás céljaira készített bevezető nyelvkönyvek (propaedeutici libelli): „A nyelvek legújabb módszerének titka“ mondja Comenius „egészen abban rejlik, hogy bizonyos mesterségesen készített kis könyvek segítségével az írókhoz vezető biztos, rövid és kellemes út megnyitassék.“ Egyszerű és könnyen érthető nyelven írt, a növendék értelmi fejlettségének fokához mért, kis történeteket tartalmazó szövegek szerkesztendőek. Mindegyik könyvet többször (rendszerint tízszer) kellett átdolgozni,¹ hogy a tanulók teljesen birtokba vegyék (Ratichius is ilyenformán járt el). E művekhez járult utóbb a Sárospatakon készült Orbis pictus,² a Januának képekkel ellátott kiadása, az iskolai oktatás történetében az első illusztrált olvasókönyv s egyszersmind Comenius legismertebb munkája, mellyel a szerző a szemléltetés elvének gyakorlati alkalmazását igyekezett megkönnyíteni.

17. Comenius hatása. — Ezek a tankönyvek tették Comeniust népszerűvé. Németországban mintegy 300 helyen találkozunk velők,³ hazánkban a debreceni és pataki kollégiumok és a tőlük függő partikulák hasz-

¹ A Vestibulum feldolgozásának 10 mozzanata: 1. Az egész könyv felolvasása és másolása. 2. Az anyanyelvű és utána a latin szöveg elolvasása. 3. Az anyanyelvű fordítás elolvasása. 4. Ennek a fordításnak emlékezetbe vésése. 5. A tanár szövegmagyarázata a névragozás, 6. a cselekvő igeragozás, 7. a szenvedő igeragozás megtanulására. 8. A latin szöveg emlékezetbe vésése és lekérdezése. 9. Vizsgálat (examen). 10. Versengés (Concertatio) ugyanabból: Opp. Did. I, 371—380.

² Teljes címe: Orbis sensualium pictus, hoc est, omnium fundamentalium in mundo rerum et in vita actionum Pictura et Nomenclatura (1658). — Első magyar kiadása 1669-ben jelent meg Nürnbergben e címen: A látható világ háromféle nyelven, azaz: minden derekasabb e világon levő dolognak és az életben való cselekedeteknek leábrázolása, és deák, német és magyar megnevezése.

³ Kvačala, Paed. Ref. d. Com. II, 159—163.

nálták egyiket-másikat, továbbá az eperjesi, pozsonyi és soproni iskolák.¹ Más országokban is fel-feltűnnek. Maga Comenius említi,² hogy a Januát a jezsuiták is befogadták Franciaországban. Ma nem egy fogyatkozásukat állapíthatnók meg: az ígért kis történetek és elbeszélések, melyekbe a szerző szerint tömöríteni kell a nyelv anyagát, a valóságban száraz, nem egyszer pusztán nomenklaturához hasonlítható tömondatokká zsugorodnak össze, az emlékezetet rendkívüli mértékben megterhelő közéleti szókészlettel (a Januában 8000 latin szót kellett megtanulni), melynek túlnyomó részét csupán mesteremberek, de nem irodalmi műveltségre vagy tudományos pályákra törekvők használhatták. A Januának ezt a fogyatkozását már Nicole, a Port-Royal tanárainak egyike is — bár némi túlzással — szóvá tette:³ elismerte, hogy van a könyvnek valamelyes haszna (*quelque utilité*), de nagy baja, hogy a gyermek emlékezetét szókkal tömi meg és egyáltalán nem járul hozzá ítéletének és erkölcsseinek képzéséhez. Inkább a tanárnak, mint a tanulónak a kezébe való.⁴ Azt sem lehet állítani, hogy a tankönyvek kidolgozása (különösen a sárospataki Januáé, melyben a textus a harmadik helyre kerül, a szótár és nyelvtan után) oly módszeres menet képét adná, aminőt maga a szerző az induktív oktatás fogalmával egybekötött s inkább gépies ismétlés műveletei jutnak eszünkbe, mikor a Vestibulumnak vagy a Januának tízszeres iskolai átdolgozásáról olvasunk.

Mindamellett haladást jeleznek e könyvek a tan-könyvirodalom történetében. A Janua tagadhatatlanul

¹ Molnár Aladár: A közokt. tört. Magyarországon I. Bpest, 1881.: 117, 320, 337, 358, 388, 476. l.

² Opp. Did. II, 9: *Certatim in Scholas (diversis in Regnis et Regionibus etiam a Patribus Societatis per Galliam) recipi et in Linguas varias transfundi coepit.*

³ Carré: *Les pédagogues de Port-Royal*, Paris, 1887. 197—198. l.

⁴ Comenius utóbb maga is sokalta ezt a rengeteg szótanulást. V. ö. agghorában írt retractatióit (*Ventilabrum Sapientiae*), Opp. IV, 57—59. Ez az önbírálat főképen a három latin nyelvkönyv sárospataki redakciójára vonatkozik. Egybevetethető e helyvel még Opp. III. 216, ahol határozottan hibáztatja, hogy valamikor a szövegen kezdte.

oly mű, mely ugyanabban az időben dolgokat, latin nyelvet és anyanyelvet tanít, s ezzel megélénkíti az oktatást és gyorsabban célhoz juttatja a tanulót. A Janua mondatai, bár kevésbé felelnek meg a Comenius elméleti irataiban felállított követelményeknek, mégis csak összefüggők, kerekded egészet alkotó tárgyi csoportokban elhelyezkedők, a tanulás kedvét fokozni alkalmasak, könnyű szerkezetűek. Hogy egészben véve milyen helyes érzék vezette a szerzőt a lappangó köz-óhaj felismerésében, megítélhető egyebek közt a Janua példátlan elterjedéséből. Röviddel megjelenése után már 12 európai és több ázsiai nyelvre (arabs, török, perzsa és mongol nyelvre) alkalmazott kiadásokban látott napvilágot. A Szentírást nem számítva, bizonyára ez volt akkoriban a világ legolvasottabb könyve. Összesen 18 magyar kiadása ismeretes.¹

Azonban már a század utolsó tizedében szemmel láthatóan halaványodik Comenius nevének varázsfénye. Tankönyvei ellen hadat indítanak a filológusok. Támadják latinságukat (mely valóban nem mindig mintaszerű) s fel nem ismerve azt, hogy Comenius élő nyelvnek tekintette a latint s ilyenül akarta taníttatni, arra a szembeötlő szakadékra utalnak, mely e könyvek tárgyi és nyelvi anyaga, meg a klasszikus régiség közt tátong. Nem ok nélkül hajtogatják, hogy semmi összefüggés sincsen e könyvek és az antik műveltség szellemi foglalata között. Így esett, hogy a szerző neve lassanként feledésbe ment. Még Leibniz egy költői megemlékezésben örök hírnevet jósolt neki.² De már „a nagy pedagógiai században“, a tizennyolcadikban kevesen említik, némelyek kicsinylő hanglejtéssel is (az Orbis Pictust kivéve, melyet Goethe is megbecsült). Sem a filantropinistákra, sem Pestalozzira nem hatott, noha amazoknak realizmusa és emennek a szemléletről való tanítása kapcsolatot találhatott volna

¹ Comenius nyelvoktatási módszeréről (különösen a latin nyelvre vonatkozóan) I. Julius Lattmann: Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts seit der Reformation. Göttingen, 1896. 49—88 l.

² Monatshefte der Com. Ges. I. (1892): 73. l. Tempus erit, quo te, Comeni, turba bonorum, Factaque spesque tuas vota quoque ipsa colet.

Comenius didaktikájával. Herder¹ és Niemeyer² is hiába figyelmeztettek reá. Ismét egy félszázadnak kellett elmúlnia, míg újból felfedezték. A XIX. század közepe óta mind jobban felismerik jelentőségét. A kilencvenes évek elején megalakul a Comenius-Társaság Berlinben, majd megnyílik gazdag könyvtárával a lipcsei Comenius-alapítvány. Ma minden pedagógiai elmélkedő és történetíró érdeme szerint méltatja Comenius életének értékes művét.

18. Comenius öröke. — Minden emberi tevékenységet s így a nevelést is végelemzésben a túlvilági életre vonatkoztatni, oly törekvés, mely nem egyedül Comenius sajátja e korban. A század fiainak nagy tömegei, ha két táborra oszolva is, lényegben ugyanígy gondolkodtak, sőt a kor vezető elméinek nagy része is még ebből a világnézetből merítette hitét. Nem ez az álláspont az, mely a Nagy Oktatástan íróját jellemzetesen megkülönbözteti kortársaitól.

Az a tétel, hogy az oktatásban a természet módszerét kell követni, Ratichiustól ered. E tétel kifejtése Comeniusé, de az övé az a súlyos tévedés is, mely e tétel alkalmazásában rejlett. Mert bár az oktatás megkönnyítésére, megrövidítésére, meggyorsítására és biztosítására szolgáló úgynevezett természetes szabályok (hézagtalanság, fokozatosság stb.) majdnem kivétel nélkül okszerűek és ma is helytállóak, de e szabályoknak a természet folyamataival való értelmezése és megokolása (ami leginkább jellemzi Comenius módszertanát) merőben elhibázott, naiv, tudománytalan vállal-

¹ Herder, Briefe z. Beförderung der Humanität, 5. és 37. levél. A Comenist méltató levél külön kiadásban: L. Keller, Comenius und die Erziehung des Menschengeschlechtes. Ein Lebensbild von Joh. Gottfr. Herder Berlin, 1903. Itt is, másutt is, ahol csak teheti, Herder utal Comenius jelentőségére. A 37. levélben így foglalja össze ítéletét: Auch bei Comenius findet man seinen zwar nicht tiefdringenden, aber vielumfassenden Geist, seinen allenthalben aufs Nutzbare, auf Reform der Wissenschaften und Schulen gestellten Sinn. Über ihn, der für sein Zeitalter mehr als Basedow war und noch mehr hätte seyn können, wünschte ich, dass jemand ausführlicher spräche."

² Grundsätze der Erz. u. des Unt. (Rein-féle kiadás, Langensalza, 1882). III. 373.

kozás. Ezt már egyik kortársa (Hübner Joachim) is észrevette¹ és Comeniusnak meg is mondomta. A külső természet tünetényeit, az állat- és növényvilág egyedeinek ösztönös működését nem lehet mintául venni egy lelkes lény nevelésében, aminthogy nem lehet ebben a vonatkozásban analógiául felhasználni a sokszor emlegetett óraművet sem: egy gépet, melyben nincs élet és kezdemény.² Mindezek a példák legfőljebb többé-kevésbbé találó hasonlatokul válnak be, de nem lehetnek a módszer igazolására szolgáló bizonyítékok. Módszer az a tervszerű oktatói eljárás, mely lelki folyamatokat indít, hozzájuk alkalmazkodik és nekik megfelel, más szóval: lélektani úton megokolható. Ez a megokolás vagy téves vagy egészen hiányzik Comeniusnál. Az oktatás pszichológiai menetéről még tisztázatlan fogalmai lehetnek annak, aki azt tanítja, hogy az érzékelést kövesse az emlékezetnek s az emlékezetet az értelemnek a gyakorlása,³ és hogy ehhez képest az első hat évben az érzékeket, a következő hat évben a képzeletet és emlékezetet, a 12-ik évtől a 18-ikig az értelmet és ítéletet, a főiskola fokán pedig az akaratot kell képezni. Mindezek oly önkényes megállapítások, melyeket a lélektani tudománynak akkori fejletlenségével sem lehet kellőképen igazolni. Comenius tankönyvei, mint fentebb láttuk, nagy hatással voltak ugyan a kortársakra, de nem szabad feledni, hogy megalkotásukban nagyobbára járt utakon haladt a szerző. A Janua csak javított és bővített kiadása a spanyol jezsuiták hasonló

¹ V. ö. Hübnernek 1639-ben kélt levelét Comeniushoz (Mon. Germ. Paed. XXVI. 141. és k. l.): *Ferreae sint oportet aures, quae ad tam diuturnos avium et arborum strepitum non obsurdant: ferreus stomachus, qui haec omnia sine nausea concoquat. An homo, si quid discere aut invenire velit, ad Naturam... ad bestias, imo vel ad ipsam inanimata ipsi est abundum?... Quod portentosius et magis inauditum ratiocinationis genus quam ex parabolis argumentari? Ex volucrum et fructuum republica Scholis leges praescribere? etc.*

² A legjellemzőbb erre nézve az Opp. IV. 67-ik hasábján olvasható kijelentés: *Optandum vero insuper Methodum Culturae esse Mechanicam: hoc est, tam certo omnia praescribentem, ut quicquid sic docebitur et discitur et agitur, non procedere non possit, aequé ut bene constructum horologium, Currus, Navis, Mola, et quaevis artificiose ad motum parata machina etc.*

³ *Exercendi sunt pueris primum sensus, tum memoria, mox intellectus, tandem iudicium. Did. M. 113. l. — V. ö. u. ott 209—5. l.*

című könyvének, mely angol, francia, német és más nyelvekre alkalmazva, már 1615 óta számos európai iskolában tankönyvvül szolgált (miként maga Comenius elismeri műve előszavában). Egészen véve a Nagy Oktatástan sem dicsekedhetik eredetiséggel: megírására Elias Bodinus hasonló tárgyú munkája ösztönözte Comeniust,¹ elvi szempontból leglényegesebb gondolatainak nagy része pedig kimutathatóan Ratichiustól való.²

Nem ezekben rejlik, ami Comenius nevének marandóságot biztosít a nevelés történetében.

Első sorban jellemzi pedagógiáját a közvetlen tapasztalatra alapított tárgyi oktatás követelményének sarkétételül kitűzése! Az egész közoktatás területén elharapózott verbalizmus helyébe a realizmusnak kell lépnie. Nem szórványosan tűnik fel ez a tanítás, hanem Comenius összes műveinek és elmélkedéseinek alaphangja, úgyszólván életének programja s egyúttal legnagyobb didaktikai tette. Az iskola nemcsak arra való, hogy alaki képességekre neveljen, arra sem, hogy pusztán a gondolatközlés eszközt, a nyelvet megtanítsa, hanem főképen arra, hogy tapasztalati (tárgyi) ismereteket nyújtson s az ember és a világ ismeretébe bevezesse az ifjú nemzedéket. Ha nyelvet tanít is — akár anyanyelvet, akár idegen nyelvet — fűzzön hozzá mindig életre való anyagot. Mit érnek a klasszikusok, ha az ifjak csak grammatikát és retorikát tanulnak rajtok és belőlük? Mit ér a nyelv, ha nincs mit vele kifejeznünk? Dolgok, tárgyak, események, tapasztalatok, szemléletek azok, melyek a műveltséget teszik. Oly gondolat, melynek újsága e korban szembetűnő s melynek termékenységet akár a humaniorák, akár a reáliák körében csak hosszú idő múlva fogja felismerni az iskolai oktatás.

¹ V. ö. Comenius összes didaktikai műveinek előszavát (I, 3), ahol elmondja, hogyan akadt rá Bodinus munkájára, mely arra ösztönözte, hogy hasonló könyvet írjon cseh nyelven (*cujus lectio stimulus nobis addidit nostra in lingua simile scriptum adornandi*). A *Didactica Magna* első szövege ugyanis cseh nyelvű volt.

² V. ö. Israelnek kéthasábos szembeállítását (Comenius és Ratichius illető helyeiről) a *Monatshefte der Comeniusgesellschaft* 1892. I. évf. 173—195; 242 — 274. lapjain.

De van Comeniusnak még egy korszakos jelentőségű koncepciója, mellyel korát messze megelőzte. Értem iskolaszervezetét. Újból a tizenhetedik század iskoláztatásának tagolatlan avagy hézagos voltára kell eszmélnünk, ha teljes valójában értékelni akarjuk Comenius tervezetét. A kis gyermeket hat-nyolc éves koráig senki sem tanította; a népiskola szervezetlen: ahány hely annyiféle osztály, évfolyam; a latin iskola tartama különböző, tanulmányi rendje (a jezsuiták intézeteinek kivételével) meg nem rögzített, ingadozó, határozatlan: hasonlóképen a főiskolák is. Az oktatás egyes tagozatai közt sokszor hiányzott a kellő összefüggés; egyik sem volt tekintettel a másikra, az utána következőre vagy megelőzőre. Mindez azért, mert azok, kik szervezték az iskolákat, nem látták a köznevelést a maga egészében. Ezeket a visszasságokat ez idétt senki sem ismerte fel úgy, mint Comenius. Egy merész tekintettel átfogta az emberi életnek mindazon éveit, melyekben nevelés folyik, a bölcsőtől a huszonnegyedik évig, a teljes testi és szellemi megállapodottság koráig, s ezt az időtartamot fejlődéstani szempontból is általában helyes határvonalakkal négy egyenlő részre osztotta. Így keletkezik a nevelésnek és oktatásnak négy szakasza: az első hat év, mikor a gyermek még nem jár iskolába, hanem a családban, az anya gondozása és vezetése alatt növekszik és alkalmasszerűen okul. Ez az anyaiskola (schola materna), melyben különösen a test ápolásáról kell gondoskodni.¹ A második hat esztendő az általános népiskola ideje, amikor a gyermek a család körében szerzett bizonytalan és töredékes ismereteit kiegészíti, kibővíti, megszilárdítja, kizáróan anyanyelve segítségével. Ez a hat osztályú iskola a nemzeti iskola (schola vernacula). A 12-ik életévtől a 18-ik életévig terjedő időben megtanulja az ifjú a műveltség nyelvét

¹ Fűszeres ételeket ne adjunk a gyermeknek; főtápláléka legyen e korban: tej, vaj, kenyér, kása, főzelék; itala víz és gyöngye sör; mérsékelten eludjék, gyakran játsszék és sokat mozogjon. Ne szoktassuk orvosságokhoz. Schola Infantiae, 5. fej. (Opp. I, 217—219). Rossz jel, ha a gyermek nagyon is csöndes. Játékszerei: fából vagy ólomból való lovak, tehének, bárányok, kocsik, szánkók, asztalok, székek, kancsók, csészék; ólomból készült kések, fakardok, kis ekék, malmok, házak stb. Opp. I, 225.

és eszközét, a latin nyelvet, és vele együtt némi rendszerességgel tárgyi tudásra tesz szert, az egymást követő grammatikai, fizikai, matematikai, ethikai, dialektikai és retorikai osztályokban. Ez a latin iskola (schola latina). Végül, a 18-ik évtől veszi kezdetét a főiskolai (akadémiai) szaktanulmány, a legjelesebb elmék (selectiora ingenia, flos hominum) számára, mintegy hat éven át, tudományok szerint való elágazással, de minden esetre a régi görög és latin írók alapján,¹ kiknek műveit ezen a fokon már nemcsak kivonatokból (per excerptas sententias et flosculos), hanem egész terjedelmökben és rendszeresen kell tárgyalni.

Túlzás nélkül állíthatni, hogy ez az egységes és egybevágó iskolaszervezet, ha a köznevelés szerinte rendezkedik vala be, jóval biztosabb alapja lett volna az iskolaügy további fejlődésének, mint ama korszak minden más tervezete, vagy intézményes iskolarendszere. Ha idők haladtával más tartalom töltötte volna is ki a szervezet kereteit, maguk e keretek századokra szólóan helyes megállapítást nyertek. Hitem szerint a közoktatás tagozatainak határvonalai — a szakoktatás beiktatásának és a középfokú iskolai típusok szaporításának feltételei mellett — ma sem különbözhetnek azoktól, melyeket Comenius a maga egyszerű bölcsességével kitűzött. Nem volt mélyen járó gondolkodó és nagy tudós — túlzott szerénységgel csekély tehetségű és majdnem tudomány nélkül való embernek mondja önmagát,² — de kitűnő gyakorlati látásával, melynek éle csak öregségében tompult el misztikus ábrándozásoktól, és a nevelés világjavító hatalmába vetett mérhetetlen hitével valamennyi pedagógus kortársát felülmulata.

¹ Megnevezetnek: Cicero, Livius, Plato, Aristoteles, Plutarchos, Tacitus, Gellius, Hippokrates, Galenos, Celsus, Augustinus, Hieronymus.

² Norunt, qui me propius norunt, hominem me esse tenuis ingenii et propemodum nullius literaturae (Did. M. 15. 1.)

HARMADIK FEJEZET.

A RACIONALIZMUS.

19. Descartes. — Mialatt Angliában mindinkább erősödött a tapasztalatra alapított tudomány tisztelete, melyet Bacon művei keltettek, addig francia földön a megismerésnek másik, nem kevésbé bőséges forrására, az észre irányította a világ figyelmét Descartes. Míg Bacon tanítása szerint az igazság próbaköve gondolatainknak a tapasztalással való megegyezése, addig a francia bölcselelő azt tanította, hogy saját magunkban, eszünkben hordozzuk az igaz ismeret kritériumát. Föltétlenül igaz csak az, amit a gondolkodó ész olyan világosan ismert fel igaznak, mint amilyennek ismeri azt, hogy gondolkodik, vagyis hogy létezik. Minden megismerés mértéke a józan ész (le bon sens), mely minden emberrel közös.

A józan ész olyan valami, ami a világon legjobban van elosztva . . . Az a képesség, hogy jól ítéljünk, hogy az igazságot a tévedéstől megkülönböztessük, amit józan észnek (bon sens) vagy észnek (raison) neveznek, természettől fogva egyenlő minden emberben . . .¹ Az első szabály az, hogy semmit se fogadjak el soha igaznak, amit nyilvánvalóan (évidemment) ilyenek, meg nem ismertem . . ., s hogy semmivel se többet foglaljak bele ítéleteimbe, mint ami oly világosan és határozottan (si clairement et si distinctement) jelenik meg elmém előtt, hogy semmiképen kétségbe nem vonhatom.²

Nem kell bizonyítani, hogy ez a tétel épp annyira ellenkezett a gondolkodás hagyományos módjával, mint a Baconé, s hogy kihatása a szellemi élet összes terü-

¹ Discours de la Méth. I. v.

² U. ott II. r.

leteire épp oly jelentékeny, mint az empirizmus tanításáé.¹ Ha megismerésemet csupán az ész törvényeire alapítom, épp annyira szembekerülök a tekintéllyel, mint ha csupán a tapasztalatra hagyatkozom. És valamint a tapasztalatnak döntő tényezőül elfogadása szükségkép éreztette hatását a pedagógiai elmélkedésre és idővel az iskola gyakorlatára, úgy az evidenciának, az észszerűségnek ismeretelméleti alapelve emelése épp oly mértékben, habár más oldalról, kellett hogy átalakítsa a nevelésről való gondolkodást s lassanként más irányba terelje az oktatás szellemét és módját. A racionalizmus épp oly éles ellentétben van a gépies és emlékezőszerű tanulással, a verbalizmussal, a polymathiával, (melyet Descartes egy vízkóros ember felfujt testéhez hasonlít), a mester szavára esküvéssel, az ismeret pusztá befogadására irányuló hagyományos oktató eljárásokkal, mint az a követelés, hogy a tanulásban és tanításban a tapasztalatból kell kiindulni s a tapasztalat anyagának önként adódó tanulságaival igazi ismeretre szert tétetni. Descartes bölcselkedése, a didaktikára vonatkoztatva, jelenti a valódi deduktív eljárásokat, minőkre a matematika ad példát; általában az észszerű módszereket, melyek értelmes tanulásra készítetnek, világos és tiszta fogalmakat szereztetnek, a gondolkodást megkötöttségéből felszabadítják. Innen az a Baconnel közös, de francia földön már Montaigne-ban erősen feltűnő ellenszenv, mellyel a Discours szerzője a szillogizmus iránt viseltetik. A szillogizmus — mondja² — inkább arra való, hogy az ember beszélhessen oly dolgokról, melyeket nem tud, mint hogy megismerje, megtanulja őket. „A dialektikusok“ mondja másutt³ „csak úgy tudnak oly szillogizmust képezni, melynek zárótétele igazságot tartalmaz, ha előzetesen ennek a zárótételnek a tartalma ismeretes előttük. Ezért a közönséges dialektika az igazság felkutatásában egészen haszon nélkül való;

¹ Descartes filozófiájáról, életéről stb. Alexander Bernát a Filozófiai Írók Társának I. kötetében (Budapest, 1881).

² Discours I. v. ö. Princ. de la Philosophie III: „A szillogizmus csak elhomályosítja azokat a dolgokat, melyek magukban világosak.“

³ Oeuvres de Descartes. Paris, X köt. (1908) 406. l.

csakis arra szolgálhat, hogy a megismerés eredményét másoknak bemutassa és világossá tegye; ennél fogva nem a filozófiában, hanem a retorikában van helye.“

E tételek, habár Descartes az isteni kinyilatkoztatással, általában az egyház tanaival épp oly kevésbé akart ellenkezésbe jutni, mint Bacon, hivatalos oldalról, az egyházi és viági hatalmak részéről nem csekély üldöztetéssel találkoztak.¹ Lassanként mégis elterjedtek, s különösen a magasabb köröket ragadták meg, többek közt azokat a részben egyházi férfiakat is, kik a királyi ház sarjainak nevelésével foglalkoztak:² La Bruyère tanítványával Bourbon herceggel olvassa Descartes művét; Bossuet, XV. Lajos nevelője is a nagy elmelkedő hatása alatt áll; Fleury apát, aki Conti herceget, utóbb Vermandois grófot s a Bourgogne, Anjou és Berry hercegeket nevelte, pedagógiai irataiban félreismerhetetlenül racionalistának mutatkozik; Fénelon, Cambrai érseke, a Duc de Bourgogne nevelője, szintén nem tagadhatja meg Descartes-ot. De nemcsak pedagógiai írók és hercegi nevelők haladnak ezen a csapáson, hanem nevelői testületek is, melyek elvonultságuk vagy csekélyebb terjedelmű munkásságuk ellenére is igen szembetűnő helyet foglalnak el a nevelés egyetemes történetében. Értem a Port-Royal és az Oratoire tanárait.

20. Port-Royal. — A jámbor férfiaknak ez a kisdud csapatja,³ mely Páris környékén, egy Port-Royal nevű elhagyott kolostor falai közt indította meg rövid életű, de emlékezetessé vált nevelői tevékenységét, eleinte merőben más úton haladt, mint amelyeket Descartes kijelölt. A kör alapítója Saint-Cyran (mh. 1643.) és

¹ Victor Cousin : *Fragmens philosophiques*, Paris, 1866. 297—332 (De la persécution du Cartésianisme en France).

² Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*. 7. kiad. 365—395. l.

³ Forrásszerű anyag található Carré gyűjteményes munkájában: *Les Pédagogues de Port-Royal*. Paris, 1887; továbbá Sainte-Beuve klasszikus művében: *Port-Royal* 3. kiad. Paris, 1867. — Különösen ajánlható még Edouard Paradis könyve: *La pédagogie Janseniste comparée à la pédagogie catholique*. Paris—Lyon, 1910.

első segítőtársai még ájtatos misztikusok voltak, kik Istent nem megérteni, hanem megérezni törekedtek. Még a matematika elvont birodalmában időző nagy társuk Pascal is, lelki küzdelmekben gazdag életének vége felé azt hirdette,¹ hogy „a szívnek megvannak a maga okai, melyeket az ész nem ismer.” (Le coeur a ses raisons, que la raison ne connoît point)... „A szív az, mely megérzi az Istent, nem az ész... Ime a tökéletes hit: Isten, akit a szív megérez.”

Theológiai értelemben a Port-Royal követői majdnem kivétel nélkül janzenisták. Szoros összefüggésben Szent Ágoston tanításával azt vallották, hogy a bűnbeesés óta minden ember külön-külön magában hordozza a bűnre való állandó készséget, s ezért csak abban az esetben akarhatja és követheti a jót, ha ebben az Isten kegyelme megsegíti. Nem mindenki részesül e kegyelemben, csak a kiválasztottak, kik minden földi érdekéről lemondva és a világ zajától elvonulva teljesen elmerülnek Istenben és egyszülött fiában Jézus Krisztusban, tiszta életet élnek és igazi bűnbánatot éreznek. Ebbe az alaphangulatba vegyül bele később, mikor már az oktatás volt a Port-Royal munkásságának fő-része s a jezsuitákkal való heves küzdelmek a nyilvánosság elé kényszerítették a kör tagjait, Descartes bölcséletének igen erősen megérezhető hatása.² A szív rajongó áhítatának és az ész szigorú uralmának ez a békés párhuzamossága igen ritka jelenség a szellemi élet történetében; fölismerhető nevelésök erkölcsi és értelmi részét jellemző kettős felfogásuk különbségében is.

¹ Pensées de M. Pascal sur la Religion. Nouvelle édition, Amsterdam, 1774. 352. l. V. ö. még u. ott a 356. lapon olvasható aforizmat: „Il faut donc, après avoir connu la vérité par la raison, tâcher de la sentir, et de mettre notre foi dans le sentiment du coeur; autrement elle (la foi) sera toujours incertaine et chancelante“. Pascalról a magyar irodalomban Medveczky Fr.: Tanulmányok Pascalról. Bpest, 1910. — Nagy József a Filozófiai Írók Tára XXV. kötetében (Bpest, 1912). — Kozári Gyula: Pascal. Bpest, 1914. (Nem láttam.) — Prohászka Lajos: Pascal emlékezete. Magy. Paed. XXXII. 33—46.

² Az összekötő kapocs Descartes és a Port-Royal közt a Nagy Arnauld személyében kereshető. Kuno Fischer: Descartes, sein Leben, Werke und Lehre 5. kiad. Heidelberg, 1912. 229 l.

Janzenista álláspontjukból nem következhetett más, mint az a meggyőződésük, hogy a gyermek bűnös lényként születik, s bár a keresztség szentsége az ártatlanság állapotába helyezi, a bűnös hajlam továbbra is megmarad benne; el nem enyészik, csak szunnyad, majd a legelső alkalommal kitör és elhatalmasodik, ha ellenszerét nem találja meg az elmélyedő hitben és a belőle sarjadó isteni kegyelemben. Az ördög egy-egy őrizetlen pillanatban a legkisebb résen át is hozzáférkőzhetik a gyermek lelkéhez. Ezért van szükség a legéberebb, soha sem szünetelő felügyeletre, és arra, hogy a gyermek a külvilággal ne érintkezhessek, semmi erkölcsi ártalmat meg ne ismerhessen, semmi olyant ne láthasson és tapasztalhasson, ami lelkét veszedelembbe ejthetné (a klasszikusok iskolai szövegeit ők is, mint a jezsuiták, gondosan „megtisztították“). Port-Royal egyik leghívebb követője, de Fontaine,¹ mondja emlékirataiban:

Arra törekedtek, hogy a gyermekektől távol tartsák mindazokat a dolgokat, melyek árthatnának nekik. Gondoskodtak, hogy soha semmit se halljanak és lássanak, ami sérthetné a szerénységet és tisztaságot, mely ebben a korban oly nagy vigyázatot kíván. Azt akarták, hogy legyenek boldog tudatlanságban mindazokra a dolgokra nézve, melyeknek ismerete árthatna nekik és hogy mindig csukva legyenek szemeik, hogy soha se lássanak egyet is ama tárgyak közül, melyeknek pusztta látása halálos sebet ejthetne lelkükön . . . , úgy szólva gyermekekké váltak maguk is, hogy (növendékeiket) Jézus Krisztusnak megnyerjék. Alkalmazkodtak gyengéikhez, türelmetlenség nélkül viselték el hibáikat és nem fáradtak bele szolgálatukba. A gyermeket értékes letétnek (comme un dépôt précieux) tekintették, melyet Isten bízott gondjaikra és amelyről valamikor számot kell adniok.

Az erkölcsi nevelésnek ez a gondossága azért volt lehetséges és azért járt sikerrel, mert a „kis iskolák“-ban, ahogyan intézeteiket nevezték, csak válogatott növendékek tanultak, s ezeknek a száma egy-egy osztályban igen csekély (rendszerint 5—6) volt. Mivel ez a néhány tanuló tanárával egy szobában lakott, vele

¹ Carré, id. m. 21—22.

együtt étkezett, együtt időzött leckeórákon és azonkívül, — minden osztály egy-egy családhoz hasonlított, melynek vezetője minden egyes gyermek egyéniségét behatóan tanulmányozhatta s ehhez az egyéniséghez alkalmazkodhatott. Bár a világtól elzárva éltek a gyermekek, forrásaink tanúsága szerint jól érezték magukat a kis iskolákban (módjával játszaniok és sportolniok is szabad volt) s más intézetbe kerülésüket súlyos büntetésnek tekintették. Érezniök kellett, hogy azt a szeretetet, mellyel tanáraik övezték, másutt nem fogják megtalálni. Ezt a szeretetet az a részvét sugallta, mellyel a tanárok a gyermekek iránt viseltettek. Megszánták őket, mint természetöknél fogva bűnre hajlókat, s szeretetök teljességével meg akarták őket segíteni abban a lelki küzdelemben, melyet vétkes hajlamaikkal meg kellett vívniok. A Port-Royal pedagógiai vezérkönyvében,¹ melyet Coustel szerkesztett, olvassuk ezeket a jellemző intelmeket:

Bizonyos, hogy semmi sem oly hasznos a tanítónak és a gyermekeknek, mint ez a tisztes és szerető magatartás; mert ez az a csálhatatlan eszköz, mellyel a tanító megkedveltetheti magát s azután növendékeit a tanulás és erény útjára vezetheti. Minthogy összes cselekvéseink rugója a szív, ezért az, aki a szívet hatalmába ejtette, már tehet, amit akar. „Ha akarod, hogy szeressenek, szeress előbb magad“ mondja Seneca. „Szeress teljes szívedből“ mondja Szent Ágoston „és ha így cselekszel, embertársaddal tehetsz, ami tetszik. Ha megdorgárod és haragra gerjedsz ellene, nem neheztel, mert tudja, hogy csak azért bánsz vele úgy, mert szereted őt; sőt ha tetteleges fenytetésre kerül is sor,² belenyugszik ebbe is, mert meg van győződve, hogy csak javát akarod...”

A Port-Royal egykori növendékei, amennyire életök további menetét nyomon követhetjük, valóban igazolták mestereik nevelő tevékenységét. De mégsem ezek

¹ Règles de l'éducation des enfants, 2 kötet. 1687. Az idézett cikkely Carrénál, 109 l.

² A testi fenytéket csak legvégső esetben alkalmazták a Port-Royal tanítói, különösen hazugsággal és makacs engedetlenséggel szemben. V. ö. Carré, 161 k. l.

a sikerek és a hozzájuk vezető eljárások adják meg ennek a pedagógiai iránynak a későbbi korokra kiható jelentőségét. Mai álláspontunk szerint a felügyelet, ha soha egy percig sem szünetel, az erkölcsi jellem alakulására veszedelmet is hozhat, s a szeretet, ha csupán gyengédségben nyilvánul, az akarat erejét csökkentheti és férfiatlan érzelgősséget szülhet. A gyermek feltétlen bűnösségéről való komor, sőt vigasztalan felfogás, mely alkalmas lehet arra, hogy a nevelő minden verőfényt távoltartson a gyermek üde lelkétől, szintén nem sorozható ennek a pedagógiának maradandó értékei közé. Sokkal inkább állítható ez mindarról, amit Port-Royal tanárai az értelmi nevelés terén hirdettek és tettek.

21. Az oktatás a kis iskolákban. — A Port-Royal tanterveinek figyelmes vizsgálata észrevéteti azt a törekvést, hogy a művelődés anyagának megállapításában az észszerűség szempontjai érvényesüljenek.¹ A józan ész azt követelte már, hogy a klasszikus fróknak nem utánzását, hanem világos megértését, a bennök foglalt gondolati tartalom birtokba vételét helyezték előtérbe a tantervek készítői és végrehajtói. Ezzel a felfogással, mely már messze esik a Sturmétól, függ össze (de Comenius kimutatható hatásával is), hogy az anyanyelvet sokkal nagyobb mértékben alkalmazták oktatói eljárásukban a Port-Royal tanárai, mint a jezsuiták: latin grammatikájok (Lancelot tollából) francia nyelven volt megírva, mert nem tartották észszerűnek, hogy a tanuló az előtte ismeretlen latin nyelvet oly könyvből tanulja, melynek latin a szövege; az írókat, mielőtt eredetiben olvastatták, francia fordításban ismertették, mert azt hitték, hogy csak ilyenmű előkészítés után várhatják növendékeiktől az író teljes átértését; nem a franciából latinra, hanem a latinból franciára való fordítást (azaz: nem a thème-et, hanem a version-t) gyakoroltatták növendékeikkel, mert latin oktatásuk céljának nem a latin fogalmazást, latin beszélést, latin verselést tekintették. A klasszikus írókat a francia

¹ A Port-Royal l'innovation dans les études eut un caractère tout à fait expérimental et le Système se réduisit au bon sens. Sainte-Beuve id. m. III, 435.

nyelv- és stílustanítás szolgálatába helyezték. A szép francia fordítás volt becsvágyuk fő tárgya. Ne feledjük itt, hogy a tizenhetedik század klasszikus irodalma már kifejlésben volt, mikor a Port-Poyal mesterei tanítottak. „Szégyen volna“ mondja Coustel¹ „ha a gyermekek saját hazájokban barbárok volnának s az allobrogok vagy németek módjára beszélnének franciául, mikor az összes nemzetek vetekednek egymással, hogy e nyelv minden szépségét mentől tökéletesebben elsajátítsák.“ Az alapos megértésen kívül a francia stílusképzést szolgálták azok a kiadások is (például Terentius darabjai, Phaedrus meséi, Cicero levelei, Vergilius művei), melyeknek egyik oldalán a latin szöveget, a másikon a francia fordítást találjuk (pour servir à bien entendre la langue latine et à bien traduire en françois). A latin grammatika mintájára készültek görög, olasz és spanyol nyelvtanaik is. A görög nyelvet nagyon eredményesen tanították. Leghíresebb tanítványuk Racine, tőlük tanulta meg oly fokig, hogy Sophoklest és Euripidest eredetiben olvashatta. Rendszeresen tanították még a történelmet és földrajzot, ezeket az akkori jezsuita iskolákban még ismeretlen tantárgyakat.

Bizonyára észszerű megfontolásnak tudható be, hogy legfőbb törekvésük volt oly módszereket alkalmazni, melyek a tanulást könnyűvé és kellemessé tehetik. A tanítónak, úgy gondolták, minden eszközt meg kell ragadnia, hogy ez a cél elérhető legyen: amit lehet, mutasson meg képekben (Coustel szó szerint kiírja Erasmus idevágó cikkelyeit). Nicole képekben akarja ismertetni a rómaiak ruháit és hadi gépeit, melyek az olvasmányokban említetnek. Sarkallás kedvéért néha (quelquefois) díjakat is kitűztek.²

Könnyítésre irányuló igyekezetök már a nyelv-

¹ L. Carrénál a 136, 167—172, 177—180. lapokat.

² Ez a szó „néha“ (Carré, 141. l.) utal arra a különbségre, mely őket a jezsuitáktól elválasztotta. A jezsuitáknál a vetélkedés a módszer sarkpontja, a kis iskolákban csak kivételesen alkalmazott eszköz. Az egész hely így hangzik: „Il faut les exciter au travail et leur donner de l'émulation, en proposant quelquefois des prix pour ceux qui feront mieux.“

tanításról imént mondottakból is kitűnik. Példaként fel-
említhető még az a mód, ahogyan az olvasást taní-
tották.¹ Már az is újítás volt, hogy nem a latin, hanem
a francia olvasást tanították, még pedig oly szókon,
melyeket a gyermek jól ismert az életből (pain, lit,
chambre). Hibáztatták az akkoriban dívó szokást, hogy
a betűknek oly neveket adtak (ef, er), melyek meg-
tévesztik a gyermeket; ehelyett úgy jártak el, hogy
a mássalhangzót mindig azzal a magánhangzóval
együtt mondták ki, mellyel az illető alapszóban elő-
fordult. Tehát például ezt a szót *bon*, így elemezték:
bo-nö (nem: bé+o+en). Egyik írójuk még tovább megy:
nálá már a tiszta hangoztató módszer nyomaival talál-
kozunk: azt kívánja, hogy a mássalhangzókat az
elkerülhetetlen *e muet* kivételével egyáltalán ne kap-
csolják semmiféle magánhangzóval, hanem eredeti
fiziológiai mivoltukban ejtsék őket a gyermekek. Hosszú
időnek kellett elmulnia, míg ez az észszerű eljárás álta-
lánossá vált.

De hogy a Port-Royal didaktikájára hatással volt
Descartes bölcsellete, az eddig mondottakon kívül (ami-
ket talán egyéb okokra is vissza lehet vezetni), még
sokkal inkább bizonyítja a felsőbb osztályaikban tanított,
filozófiai vonatkozású tárgyak anyaga és feldolgozásuk
módja.

Előrebocsátom — ami szintén Descartesra utal —,
hogy a matematikát sokkal behatóbban tanították, mint
a nyilvános iskolák tanárai. Ennek bizonyítéka az
Arnauld nevéhez fűződő geometriájok (Nouveaux Élé-
ments de Géométrie).

Érdekes kísérlet volt az 1660-ban megjelent Általános Nyelvtan (Grammaire générale et raisonnée) Arnauld és Lancelot tollából. Erről mondja Sainte-Beuve,² hogy nem egyéb, mint a Descartes bölcsel-
tének egy oly ága, melyet maga a mester nem dol-
gozott ki: a nyelvnek olynemű elemzése és tanulmánya,
mely abból a feltevésből indul ki, hogy a nyelvet
egyedül az ész találta fel. Más szóval, megállapítása

¹ Carré, 129—132, 223.

² Id. m. III, 467.

az emberi ész ama törvényeinek, melyek minden nyelvvel közösek. Egy neme a filozófiai nyelvtannak.¹ A válalkozás nem járhatott sikerrel, mert e korban összehasonlító nyelvtudomány még nem volt s a szerzők nyelvismeretei korlátoltak voltak. Ahhoz is kétség fér, vajjon ez a tanulmány iskolába való-e? Maga a gondolat azonban tárgyunk szempontjából azért érdemel figyelmet, mert ez a tantárgy, — mint látni fogjuk — a XVIII. század radikális tervezeteiben újból és újból előkerül.

Végül, legjellemzőbben mutatja a Port-Royal követőinek Descartes-tal való kapcsolatát híressé vált logikájok: „A gondolkodás mestersége“ (*L'Art de Penser*), mely 1660-ban jelent meg. Szerzői Arnauld és Nicole. Korszakos jelentősége abban van, hogy ez az első tankönyv, mely kifejezetten nem Aristoteles alapjára helyezkedik. Tulajdonképpen nem egyéb, mint a gondolkodás ama szabályainak alkalmazása, melyeket Descartes állított fel a *Discoursban*. Kitűnik ez mindjárt a munka előszavából.²

Nincs értékesebb, mint a józan ész (*le bon sens*) és a szellem helyessége (*la justesse de l'esprit*) az igaznak és hamisnak a megkülönböztetésében. Az elme minden más tulajdonságának korlátolt haszna van, de az ész szabadsága (*l'exactitude de la raison*) általában hasznos minden életkorban és az élet összes foglalkozásaiban. Nemcsak a tudományokban nehéz megkülönböztetni az igazságot a tévedéstől, hanem ama tárgyak legnagyobb részében is, melyekről az emberek beszélnek, valamint azon ügyekben, melyekkel foglalkoznak. Majdnem mindenütt különböző utak vannak, igazak és hamisak: az ész feladata közülök választani. Azoknak, akik jól választanak, értelme helyes; azoknak, kik a helytelen utat választják, értelme téved; s ez az első és legfontosabb különbség, melyet az emberi elme tulajdonságai közt meg lehet állapítani.

A könyvnek négy része van. Az elsőnek a tárgya a megértés (*concevoir*), melynek eredménye a fogalom

¹ Comenius is gondolt általános nyelvtanra: *Grammatica universalis, harmonica: ita concepta, ut sub eadem communia praecepta, quicquid ulla Lingua peculiare habet, observationis nomine referretur*. Opp. Did. II, 228.

² Carré, 199. l.

(idée); a másodiké az ítézés (juger) vagyis a fogalmak összekapcsolása (joindre les idées); a harmadik rész szól az okoskodásról (raisonner), vagyis következtetésről, amikor egy ítéletet alkotunk több másból (un jugement résultant de plusieurs autres); a negyedik rész tárgyalja az elrendezést (ordonner), mely arra tanít, hogy a fogalmakat, ítéleteket és következtetéseket hogyan kell rendbe szednünk (disposer les raisonnements, les jugements, les idées). Már ebből a tartalmi vázlatból is kitűnik, hogy ennek a logikának a felépítése és tárgyalásmódja lényegesen eltér a századok óta megmerevedett formális logikáétól. Megállapítható ez a részletekből is: az értelem műveletei — miként már Ramus Péter sürgette — számos, jól megválogatott, világos példákon nyernek igazolást, olyanokon, melyek erkölcsi vonatkozásaik és tartalmi szempontból is tanulságosak.

Mindez merész újításnak látszott akkortájt s valóban az is volt. A Port-Royal tanárai letértek az iskolai oktatás kitaposott útjáról; új ösvényeket kerestek, melyeknek helyességét későbbi korok igazolták. Ebben a törekvésökben rejlik érdemök. Sajnos, hogy hatalmas versenytársaikkal, a jezsuitákkal való meg hasonlításuk, mely elsősorban a két fél theológiai álláspontjának különbségében lelte okát, igen hamar végzetessé vált a kis iskolákra. Alig husz esztendei működés után, 1660-ban, királyi rendelettel bezárattak a kis iskolák, s ezzel a Port-Royal tanárai a fiú-nevelés területéről leszorultak.

22. Az Oratorium. — Sokkal tovább buzgólkodhattak a francia iskolázás terén az Oratoire tagjai. Ez volt a neve egy 1613-ban alakult kongregációnak, mely gyermekneveléssel is foglalkozott s a nagy forradalomig mintegy 50 kollégiumot nyitott.¹ Tanulmányi szabályzata 1645-ben állapítottatott meg (Ratio Studiorum a magistris et professoribus Congregationis Oratorii Domini Jesu observanda).

¹ Lallemand: Histoire de l'éducation dans l'ancien Oratoire en France. Paris, 1888.

Az Oratoriánusok oktatásának rendje és szelleme lényegében azonos a kis iskolákéval. Leginkább kiderül ez filozófiai tanításukból, melynek forrásai közt ép úgy megtaláljuk a platonikus Marsilius Ficinust, mint Gassendi, Descartes és Malebranche műveit. Egyik legkiválóbb tanáruk, Lamy mondotta, hogy „a bölcseletnek nem a tekintély hanem az ész az alapja“. Egy másik tanáruk ezt írja: „Ha Descartes tana olyan, mint a pestis, mi (oratoriánusok) többen vagyunk két-száznál is, kiket ez a kór megfertőzött.“

Lényeges különbség volt azonban a Port-Royal és az Oratoire között az erkölcsi nevelés tekintetében, aminek oka abban rejlik, hogy más-más módon ítélték meg a gyermeket. Míg a kis iskolák tanárai, mint láttuk, bűnre hajlónak hitték, addig az oratoriánusok természettől fogva jónak tartották: szerintök a gyermek ~~lélek, mert Istentől való, nem lehet bűnös és tisztátalan~~: „Isten alkotásai vagyunk“ mondja Lamy „nincsen tehát okunk azt hinni, hogy természetünk rossz.“ Ebből az alapkülönbségből következett, hogy az Oratorium nevelése nem irányulhatott állandóan a gonosz hajlamok leküzdésére, hanem ellenkezőleg a jó hajlamok fejlesztésére. Szemök a gyermekben nem a rosszat, hanem a jót látta nagyobbnek. Ezért több ~~szabadságot adtak neki és jobban megbíztak benne,~~ mint Saint-Cyran és követői.

23. Fleury. — A század pedagógiai elmélkedői közt egy sincsen, kiben a racionalizmus oly mély nyomokat hagyott, mint a tudós Fleury apátban (1640--1723). Nem szólva jog- és egyháztörténeti műveiről, ~~minket e helyütt különösen~~ „A tanulmányok kiszemeléséről és módszeréről“ írt, 1686-ban megjelent könyve érdekelhet.¹ Tiszta elméleti mű. A szerző semmi tekintettel sincs az iskolák tényleges állapotára; szabadon, minden tekintélytől és hagyománytól függetlenül

¹ *Traité du choix et de la méthode des Études.* Par Claude Fleury, prêtre, abbé du Lac-Dieu etc. Paris, 1686. A magyar irodalomban v. ö. Nagy József Béla értekezését: Fleury Kolos. Magy. Paed. XV. évf. (különnyomatban is. Budapest, 1906).

akar gondolkodni az oktatás kérdéseiről, mint a hogyan a filozófusok elmélkednek a politikáról, habár hazájok törvényei őket is kötelezik.¹

A módszerről aránylag kevés szó esik a könyvben. A szerző főproblémája az, hogy mit tanuljon a gyermek? Az emberi ismeretek tömege óriási; a tanulás ideje rövid; az agy befogadó képessége korlátolt. A művelődési anyag kiválasztásának kérdése tehát minden másnál fontosabb. Mi lesz ennek a kisze-melésnek a kritériuma?

A felelet mutatja meg nekünk Fleuryben a racionalistát. Azt kell tanítani — úgymond — ~~ami észszerű. Észszerű pedig az, ami hasznos; hasznos pedig mindaz, ami a gyermeket előkészíti az életre~~ (votre éducation doit être l'apprentissage de votre vie).

Ha most gondolkodunk rajta, hogy minő ismereteket kíván tőlünk az élet, be kell látnunk, hogy vannak köztök olyanok, melyekre kivétel nélkül mindenkinek szüksége van, akármilyen pályán működik és akármilyen foglalkozást folytat. Minden embernek szüksége van vallásra és erkölcsre; szüksége van arra, hogy képes legyen helyesen gondolkodni és a dolgok végső okait ismerni (logika és metafizika); végül, mindenkinek szüksége van a testi egészsége megóvását biztosító ismeretekre.

Ezek az alapismeretek kívül a különböző élethelyzetek határozzák meg, mit kell tanulnunk? De az idevágó sokféle ismeretanyagok közt is vannak nagyobb és kisebb mértékben hasznosak. A francia nyelvtanra, a számtanra, a gazdasági és jogi tudnivalókra sokkal több embernek van szüksége, mint a latin nyelvre, a retorikára, a történelemre, a természeti ismeretekre, a geometriára, bár emezek haszna sem tagadható. Míg ama négynek megtanulása mindenkinek érdekében van, addig a másodsorban említett tárgyak csak a nemességnek valók, — mely meg-

¹ C'est pourquoi j'ai cru qu'il me seroit permis de mettre à part l'autorité de la coutume, pour raisonner librement sur la matière des études, comme les philosophes les plus soumis aux lois de leur pays ne laissent pas de raisonner sur la politique.

különböztetés arra vall, hogy Fleury felfogása szerint egy bizonyos korig (meddig, nem tudjuk meg) együtt tanul minden gyermek, s azután kiválnak s folytatásos oktatásban részesülnek azok, kiknek kezében lesz valamikor a honvédelem, a földbirtok és vagyon, a közhivatal, a tudomány, az egyház (les gens d'épée, les gens de robe, les ecclésiastiques, les riches et les gens de condition).

Végül, vannak ismeretelemek, melyek magukban véve szintén értékesek és hasznosak, de inkább egyéni hajlamoktól, tehetségtől és alkalomtól függenek, vagy különös érdeklődés és kedvtelés tárgyai (études curieuses), minő például költészet, zene, rajzolás és festészet, felsőbb mathézis, optika, asztronómia, kémia, fizika, kronológia, archeológia, görög, héber, arabs, úgyszintén idegen modern nyelvek.

Már az anyagnak ez a rendkívüli gazdagsága és a kiválasztásában megnyilvánuló hasznossági elv (melybe azonban a rendi nevelés gondolata is belévegyül) merőben újszerű pedagógiai elmélkedésre vall. Mily csodálatosnak tarthatták az egykorú jezsuiták az egészségtannak, a gazdaságtannak, a jogi ismereteknek, a természettudományoknak, számtannak és mértannak a rendes tanulmányok körébe felvételét, viszont a görög nyelvnek a fényűzés tárgyai közé utalását! Szelleménél és hangjánál fogva nem kevésbé szokatlannak tűnhetett fel mindaz, amit Fleury az egyes tantárgyak megokolására felhozott. E részletes fejtegetésekből néhány jellemző cikkelyt rövid kivonatban ismertetek:

A hit- és erkölcstannak pozitív vallásos alapon kell nyugodnia, de minden alakszerűségtől mentnek kell lennie. Az elvont hittétel egymagában értéktelen (Fleury volt az, aki bibliai történetek alapjára helyezkedő katekizmust szerkesztett). Nem a szó a fontos, hanem a példa és a cselekvés. Féltérdmennyel ezen a téren nem lehet beérni. Az ember legyen egészen keresztény, vagy egyáltalán ne legyen az (qu'il faut être chrétien tout-à-fait ou ne l'être point du tout). Az erkölcstan körébe tartoznak az embertársainkkal való előzékeny és udvarias viselkedés szabályai is (la civilité, la politesse).

A *logika és metafizika* Fleury tantervében nem azok az elvont tudományok, minőket rendszerint értenek rajtok. Arra tanítanak csupán, hogy józan eszünket miképen alkalmazzuk a kül- és belvilág jelenségeire. Ha a gyermeket önálló gondolkodásra tanítjuk; ha hozzászoktatjuk ahhoz, hogy semmit se mondjon, amit meg nem értett; ha mindent megteszünk, hogy fogalmai tiszták és világosak legyenek; ha minden dolognak okát számon kérjük tőle, akkor jó tanítói leszünk a logikának és metafizikának.

Amit Fleury az *egészségtanról* mond, lényegben nem egyéb, mint amit száz esztendővel előbb már Montaigne érintett s néhány évvel utóbb Locke részletesen kifejtett. Az ápolásra nagy súly helyezendő, de hozzá kell járulnia a gyakorlásnak is. Hosszú gyaloglás, terhek viselése, ugrás, futás, uszás, lovaglás, labdázás — ezek edzik és óvják meg a puhaságtól az ifjút. Mindezeknek épp ellenkezőjét észleljük — úgymond — a köznevelésben. Mindig csak a szellemet gyakoroljuk, mintha az embernek nem is volna teste. Az emberek azt hiszik, hogy az egészség úgy is megvan (on croit que la santé vient toute seule), nincs szükség gondozására. A gyermekeket meg kellene tanítani az első segítségnyújtásra is (surtout ce qui regarde les blessures); hasznos volna továbbá minden tanult embernek, ha valamennyire ismerné az anatómiát, a legközönségesebb élelmi szerek tulajdonságait, a legszükségesebb gyógyító szereket. Végül nem ártana a fiatal embereket bizonyos betegségek romboló hatásaival megismertetni, hogy a félelem visszatartsa őket a nemi kicsapongásoktól.

A *gazdaságtan* (oeconomique) a gyakorlati életre tanít. Megnyitja a gyermekek szemét, hogy tudomást vegyenek arról, ami őket környékezi s a maguk kis körében is megismerjék az életet. Ismerniök kell a földet, melyen élnek; a kenyeret, melyet esznek; az állatokat, melyek az embernek szolgálnak, s főképen az embereket, kik közt majdan élniök kell. Meg kell nekik mutatni, hogyan készül a kenyér, a vászon, a szövet. Látniök kell munkaközben a szabót, a kárpitost, az asztalost, az ácsot, a kőművest (gondoljunk Rabelaisre és Montaignera). Mindezt nem könyvből, hanem szemléletből, társalgás útján kell a gyermekeknek megtanulniök.

A *jogi ismeretek* (jurisprudence) közlését már a 13—14 éves gyermekekkel meg kell kezdeni. Minden ember értsen vagyona kezeléséhez; ismerje a reá vonatkozó törvényeket, a közönséges

életben használt jogi kifejezéseket; azokat az általános jogelveket, melyek a gyámság, örökösödés, házasság viszonylataiban előfordulnak, úgyszintén a jogorvoslás gyakoribb módjait. E tanulmányt össze lehet kapcsolni az illető életviszonyok méltatásával: mivel foglalkoznak az ország lakói? mivel tartják fenn magukat? Hogyan él a paraszt, a kézműves, a polgárember? mi az a 'bíró? mi a tisztviselő? Milyenek a különböző javak? Mik a legfontosabb jövedelmi források? Mi a kereskedelem? mi az a bank stb.? Itt sem szabad könyvet használni; beszélgetve (par conversation) kell tanítani.

A *természet ismeretét* Descartes tanítványa mulhatatlanul szükségesnek tartja. E tárgyat *histoire naturelle*-nek nevezi, értve rajta a természet mindenoldalú tanulmányát. „Ezen elnevezés alá foglalom“ úgymond „mindazokat a pozitív és tapasztalatra alapított ismereteket, melyek a világegyetemre és részeinek szerkezetére vonatkoznak.“ Idetartozik tehát a növények és állatok anatómiája, melyből azt is meg kell tanulnia a növendéknek, „hogyan kell megkülönböztetni egy növénynek vagy állatnak a részeit; hogyan táplálkoznak és tartják fenn magukat ezek az élő lények; bele kell pillantania azoknak a rugóknak a csodálatos szerkezetébe, melyek az állatok mozgására szolgálnak.“

A nevelésnek minő új koncepciója tükröződik mindebben! Micsoda új szempontjai a művelődési anyag értékelésének! Mekkora eltávolodás a multtól! Mekkora tagadása a jelen állapotoknak! A művelődés túláradó vágya minden korlátot ledönteni látszik. Tág szakadék nyílik a multak hagyományaiban élő iskola és a kultúrának ezen új eszménye között, melynek végső célja az elme kiművelése, az ítélet fejlesztése, a gondolkodás erejének fokozása. Mert az ismeret Fleury szerint csak akkor hasznos, ha a józan ész követelményeinek megfelel. „Azt hiszem“ mondja az író az *összes* tantárgyakról „hogy a tanulmányokban legfőképen az ítélet biztosságát és helyességét (cette solidité et droiture du jugement) kellene keresnünk. Nagyon is sok a világon a szép elme (bel esprit), de soha sem lesz elég a józan észből (mais il n'y aura jamais assez de bon sens) . . . A józan ész és az ítéletet kell művelnünk.“

24. Nőnevelés Franciaországban. Fénelon. —

Fleury az imént méltatott könyvének egy fejezetében kitér a leánynevelésre is, melynek szokásos módját egészen elhibázottnak tartja. Valóságos paradoxonnak tűnnék fel — úgymond —, ha valaki a mi korunkban egyebet kívánna a nőktől, mint katekizmust, kézi munkát, éneket, táncot, a divatos öltözködés tudományát, a társas illemben és udvarias csevegésben való gyakorlottságot „mert ime ennyi az, amire rendszerint egész nevelésök szorítkozik.“

Nem kell azonban hinnünk, hogy Fleury ezekkel a szavakkal a nők tudományos képzésének szószólójává szegődött volna. Mint igazi racionalista egyszerűen nem tartja a józan ésszel megegyeztethetőnek, hogy a nőt nem nevelik azzá, amivé természetes hivatása avatja, jó családanyává és háziasszonnyá, kinek — úgy gondolja — a hitigazságok ismerete mellett jól kell olvasnia és írnia, tudnia kell egy kevés gyakorlati számtant és egy kis stilsztikát (hogy tudjon levelet fogalmazni); némi gazdasági és jogi ismeretre kell szert tennie (hogy szükség esetén maga kezelhesse vagyonát) és a logika elemeiben is jártasnak kell lennie. „Jókor meg kell vele értetni, hogy a ház egész belső életének gondozása a nőnek legmértöbb foglalkozása. Minden más tanulmányt nélkülözhet: nincs szüksége sem latinra, sem más nyelvekre, sem történelemlre, sem matematikára, sem költészetre, sem a többi, kíváncsiságot kielégítő ismeretre.“ Lényegében Fleury sem látja tehát magasabbnak a nőnevelés célját, mint Molière becsületes Chrysaleja:¹

Nincs abban érdem, hidd el ezt nekem,
Ha a nő annyi mindent tud, tanul;
Nevelje gyermekét erkölcsösen,
Vezesse házát, tartsa rendbe népét,
És költekezzék gazdaságosan:
Ez a nők legnemesebb bölcsészete.

Mindez nyilván a polgári rend leányaira vonatkozott és megfelelt az akkori társadalmi viszonyoknak.

¹ Tudós Nők, II. felv. 7. jel. Arany László fordítása.

Sokkal kevésbé elégítette ki a kor gondolkodó elméit az előkelő körök leányainak nevelése.

Egy kis részök otthon nevelkedett, házi tanítók vezetése mellett, felületes ismereteket szerezve, melyeket társaságban fitogtathattak. Ezek ama finomkodó, tudálékos, az igazi nőiességet fölényesen lenéző *Précieuse*ök, kiket szintén Molière halhatatlan tolla állított eléink örök időkre elriasztó példakul.

Nagyobb részök kolostorokban nevelkedett. Ezek az apáca-klastromok azonban — mint egykori forrásokból tudjuk — nagyon különböző életrendet követtek. Voltak köztök egészen elvilágiasodottak (*Fénelon couvents mondains-ok*nak nevezi őket), melyek a gondjaikra bízott leányok nevelésével nem sokat törődtek. A növendékek ez intézetekben semmiféle kolostori szabály kényszerét nem érezték; szabadon éltek külön szobáikban, férflátogatókat is fogadhattak, fényüzően öltözködhettek (mint *Madame Campan* írásaiból értesülünk). Ezekről a kolostorokról mondja *Fénelon*, hogy a leányokat jobban félti tőlök, mint a nagy világtól. A mindig megbízható *Saint-Simon* emlékirataiból tudjuk, hogy a hírhedtté vált *Madame Tencin* egy ilyen elvilágiasodott kolostorban töltötte ifjúságát.

A kolostorok másik részében az ellenkező véggel találkozunk. Az itt nevelkedett leányok a világtól teljesen el voltak zárva s életök majdnem csakis lelki gyakorlatokban, ájtatos elmélkedésekben, épületes olvasmányokban telt el. Szigorú fegyelem uralkodott bennök, szabadabb mozgás lehetősége nélkül. Nevelésök módját *Cambrai érseke* ép úgy elítéli, mint amazokét. A mérhetetlen ellentét a kolostor szigorúsága és a világi élet szabadsága közt nem egyszer végzetesnek bizonyult azokra a leányokra nézve, kiket a kolostorokban neveltek. Mintha éveken át sötét pincébe zárnának valakit (*Fénelon* hasonlata) s azután egyszerre a vakító napfényre bocsátanák. Ebbe a csoportba tartoztak a *Port-Royal* leánynevelő intézetei is. Nincs komorabb nevelés, mint amelynek képét *Angélique Pascal* szabálykönyvéből ismerjük meg. A kis leányok némán ültek helyükön, legföljebb suttogva válthattak néhány szót. Párosával soha-

sem volt szabad járniok; mindegyik leány előtt és mögött egy-egy apáca haladt, hogy még csak rövid időre se közlekedhessenek egymással. A nap nagyobb részét imádság foglalta le. Tanulásuk katekizmusra, olvasásra, írásra s vasárnaponként egy-egy számtani leckére szorítkozott. Közökben mindig női munkának kellett lennie, de nem olyannak, aminőt szerettek, hanem (par esprit de pénitence) a legnehezebbnek, a legkevéssbé kedveltnek, hogy Isten tetszését annál inkább megnyerhessék.

Ilynemű tapasztalatok hatása alatt s egy előkelő barátjának (nyolc leány apjának) kérelmére írta meg Fénelon *A leányok neveléséről* (*De l'éducation des filles*) szóló könyvét (1687).¹

Fénelon abból a helyes alap gondolatból indult ki, hogy a kedvező vagyoni viszonyok közt élő nő úgynevezett különleges hibáinak oka az ő tudatlanságában rejlik. Csak a tudatlan nő unatkozik és hajlik a tétlenségre; csak a tudatlannak képzelete révedez mindenfelé, szilárd támogató pontok hiányában; a tudatlanság az oka kicsinyes kíváncsiságának, gyenge akaratának, könnyű elméjének, fecsegésre való hajlandóságának. Tudatlanság azonban Fénelonnál nem annyit jelent, hogy a nőnek nincsen tudománya: nem is szükséges sokat tudnia, de amit tud, azt jól tudja, azaz jól értse meg; ne sok mindenből tudjon valamit, felszínesen és töredékesen, mert ez a felületesség teszi a divat bábjává, hanem azt a keveset, amit tud, vegye egészen birtokába. Tudjon jól olvasni, írni és fogalmazni, tudja alaposan a francia nyelvtant, ismerje jól az irodalom

¹ Sallwürk: Fénelon und die Litteratur der weiblichen Bildung in Frankreich. Langensalza, 1886; G. Compayré, Fénelon et l'éducation attrayante, Paris, 1910; G. Lefèvre, L'éducation des filles au XVII^{me} siècle. Revue Pédagogique LIV. (1909) 505—523; Richard Hesse, Die Erziehungsgrundsätze der Frau v. Maintenon in systematischer Darstellung und ihrem Verhältnisse zu zeitgenössischen Anschauungen [Fénelon, Port-Royal, Fleury, Rollin, Saint-Pierre] über weibliche Erziehung. Naumburg a. S. 1913. — A magyar irodalomban: Weszely Ödön, Fénelon és a nőnevelés. Bpest, 1903. — Ballenegger Henrik, Fénelon a leánynevelésről. Aradi áll. felső leányiskola 1910/1 évi értesítője 1—15 l. Arad, 1911; U. az, Madame de Maintenon és a saint-cyri iskola. U. o. 1912. — Fénelon művét magyarra fordította Szalai Bárány László, Pest, 1842. —

legkiválóbb termékeit s szerezzen kellő tájékozottságot a görögök és rómaiak történetében. A hit igazságait ne elvontan, hanem a bibliai történetek alapján tanulja meg a leány, (Fénelon itt ajánlja Fleurynek *Catéchisme Historique*-ját). Alaposan félreismeri a vallás lényegét, aki nem látja be, hogy egészen történeti jellege van (*Il faut ignorer profondément l'essentiel de la religion pour ne pas voir qu'elle est tout historique*).

Ami pedig az oktatás módját illeti, Fénelon ellensége a rendszeres eljárásoknak. Mentől kevésbbé ölti magára a tanítás a lecke alakját, annál jobb.¹ Az oktatást, ha csak lehet, játékkal kell egybekötni, de mindenesetre derüssé és könnyűvé tenni. A leghatalmasabb segítséget nyújtja a tanítónak a gyermek természetes tudásvágya:

A gyermek kíváncsisága oly természetes hajlam, mely mintegy fél úton eléje megy az oktatásnak; ne mulaszd el ezt a hajlamot felhasználni. Faluhelyen például látnak a gyermekek malmot, s tudni akarják, mi az? Meg kell nekik magyarázni, miképen készül az ember tápláléka. Látnak aratókat; meg kell nekik magyarázni, mit csinálnak? miképen vetik el a búza magját s a mag miképen sokasodik meg a földben? Városban látnak műhelyeket (boltokat), ahol többféle mesterséget folytatnak és különböző cikkek árulnak. Sohasem kell alkalmatlanságnak venni kérdéseiket; olyan rések ezek, melyeket a természet nyit az oktatás megkönnyítésére (*ce sont des ouvertures que la nature vous offre pour faciliter l'instruction*); mutass örömet, ha kérdeznak: ily módon észrevétlenül megtanítod a gyermekeket arra, miképen készülnek mindazok a dolgok, melyek az embernek szolgálatára vannak rendelve s melyeken a forgalom és a kereskedelem alapszik.

Két egyszerű szabályba foglalhatók ezek a kívánalmak. Egyik: A leányok értelmét kell kiművelni, hogy a tudatlanságból eredő hibák gyökeret ne verhessenek benne. A másik: Úgy tanítsuk a leányt, hogy kedvét

¹ Le moins qu'on peut faire des leçons en forme, c'est le meilleur (20. l.)
... l'image triste de la leçon réglée (21. l.)

és örömét lelje a tanulásban: ne annyira rendszeres, mint inkább alkalmoszerű legyen oktatásunk.¹

Fénelon még megérte könyvének gyakorlati kihatását. Az a leánynevelőintézet, melyet Maintenon asszony alapított Saint-Cyrben elszegényedett nemes emberek és katonatisztek leányai számára, fennállása első évtizedében hasonló nevelői eszményeknek és eljárásoknak hódolt, mint aminőket Fénelon hirdetett. „Egész Saint-Cyr, 500 leány növendékével, Fénelon nevelői elméletének mintegy kísérleti mezeje volt“ (Compayré). Az alapító pedagógiai utasításai vallásos, értelmes, dolgos, művelt világi nő ideáljának szellemét lehelik. De a királyi udvar közelsége, a gyakori látogatások, a sűrű színi előadások (Racine ennek az intézetnek számára írta meg Athalie és Esther című darabjait) észrevétlenül kivetkőztették Saint-Cyrt eredeti egyszerűségéből. Mikor e visszasságok orvoslására került a sor, Maintenon asszony a reformálásnak már csak egyetlen módozatát ítélhette célravezetőnek: az intézetet a kolostori típushoz szabta, anélkül mégis, hogy oly szigorúan zárkozottá és örömtelenné tette volna a nevelést, aminő például a Port-Royal intézetiben nevelkedő leányoké volt. Az őszinte vallásosság és józan észszerűség fejlesztése, melyet a leánynevelés főfeladatának tekintett, a vezetése alatt álló intézményben mindvégig meg tudott férni ha nem is gyengéd szeretettel, az érzelmek melegségével, de legalább némi szabadsággal. Saint-Cyrben nem volt órarend és meg-

¹ Nem lehet elhallgatni azt a bámulatosan lelkiismeretes tevékenységet, melyet Fénelon a burgundi herceg nevelésében kifejtett. Saint-Simontól tudjuk, hogy a kis herceg valóságos szörnygyermek volt; makrancos, indulatos, dühtől toporzékoló, gögös, ellentmondást nem tűrő. Fénelon keze alatt teljesen átváltozott. Ebből a pokoli jellemből — mondja Saint-Simon — szelíd, nyájas, emberséges, szerény és türelmes herceg lett, aki csak arra gondolt, hogy kötelességét mint fiú és alattvaló becsületesen teljesítse és jövőendő uralkodói tisztére előkészüljön. Fénelon állandóan együtt volt növendékével, vele olvasott és dolgozott, külön tankönyveket, meséket, párbeszédet, elbeszéléseket írt számára, nem törődve azzal, hogy egyik-másik művének politikai célzatai miatt egy ideig kegyvesztetté lett az udvarnál. A Télémaqueot a király jelenlétében említeni sem volt szabad.

állapított módszer. Az egész oktatás alkalmi beszélgetések alakját öltötte. Üdülésnek és játéknak is aránylag tág tere nyílt

25. Rollin. — A tizenhetedik század vége felé a pedagógiai gondolkodás új szelleme mérsékelt arányokban és megnemesedett alakban jelentkezni kezd a párisi egyetem kötelékébe tartozó néhány jó hírű kollégiumban is. Ez a fordulat akkor következett be, mikor az egyetem vezetését Charles Rollin vette kezébe, aki benső barátságban élt a Port-Royal és az Oratoire tagjaival, olvasta Fénelont és Fleuryt, jól ismerte Descartes műveit, emellett az ókori klasszikus irodalom legtisztább forrásaiból is merített s mindezeknek az ösztönző benyomásoknak hatása alatt új erő kifejtésre tudta készíteni a gondjára bízott iskolák tanárainak egy részét. E felfrissülés hű képét adta Rollin négy kötetre terjedő Tanulmányi Traktátusában,¹ mely 1726/8-ban jelent ugyan meg, de még az előbbi századvégi felfogásban gyökerezik. Nyolc könyve közül az első a kis gyermekek oktatásáról, a nyolcadik a kollégiumi rendtartásról, a közbülső hat a nyelvi, irodalmi, történelmi és bölcséleti tanulmányok módszeréről szól. A leányok nevelésére vonatkozó utasításai szorosan Fénelon nyomán haladnak.

Miben nyilvánul meg az az új szellem, mely Rollin rektorsága alatt a kollégiumok ósdi tanulmányi rendjébe behatolni készült?

Mindenekelőtt az anyanyelv nagyobb megbecsülésében. Bár Rollin lelke egész erejével a görög és latin irodalom szépségein csüng, már belátja, hogy szégyenletes dolog az anyanyelvet rosszul tudni és irodalmát

¹ Teljes címe: De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres par rapport à l'esprit et au coeur (Röviden Traité des Études címen ismerik és idézik). A gazdag irodalomból legfontosabb Ferté H. műve: Rollin, sa vie, ses oeuvres et l'université de son temps. Paris, 1902. V. ö. Compayré, Hist. d. doct. I, 530 és k. l. — Julius Richter: Charles Rollins Traité des Études und seine Stellung in der Geschichte der zeitgenössischen französischen Paedagogik. Leipzig. 1893. (Alapos tanulmány). — Szemelvények a Traitéből Cadet gyűjteményében találhatók: Rollin, Traité des Études, Paris (Delagrave).

nem ismerni.¹ Sürgeti is, hogy az egész középiskolai tanfolyamon át (pendant tout le cours des études) foglalkozni kell vele, nem ugyan külön tantárgyként (ennek ideje még nem érkezett el), hanem a klasszikus írók műveinek magyarázatával kapcsolatban. Akkor ez is haladás számba ment. Még újszerűbb az a kívánsága, hogy a nagy francia írókat (Racine, Bossuet, Boileau, Nicole, Pascal) is olvassák a tanulók, s különös figyelemmel legyenek az illető művek gondolati és tárgyi tartalmára (plus attentif à la solidité et à la vérité des pensées et des choses). Ismerve az egykorú tanítói eljárásokat, már ez a félénk kezdemény is jelentősnek látszik.

A kollégiumi oktatás gerince Rollin szerint is a latin és görög nyelv. Hogyan is lehetne mást várni attól a férfitól, kinek szemében nincs tökéletesebb szellemi alkotás, mint Vergilius Aeneise vagy Cicerónak egy beszéde vagy Homeros Iliasa vagy Platonnak egy dialógusa? Helyesen jegyezték meg róla, hogy habár a tizenhetedik század szülötte, írásaiból ítélve bizvást római vagy athéni ember lehetett volna. Egészen teleszívta lelkét a klasszikus költészet illatával. Nem tud gondolkodni és érezni anélkül, hogy eszébe ne jutna valami dicső példa az antik világból; nincsen más mértéke emberek és dolgok megítéléséhez, mint amelyre a régiség megtanította. Jobban beszél latinul, mint franciául. Boldog, ha egy-egy kedvelt klasszikusát idézheti. Szellemének ez az alkata magyarázza meg, hogy az irodalmi oktatásban mindenek fölött a tartalomra szegzi tekintetét. Az írók megértése a legfőbb cél, mint ahogyan a Port-Royal és Oratoire tanárai hirdették. Behatolni az írók gondolatvilágába, eszméik szövedékébe, lelkök legmélyebb rejtekeibe, megérteni és megérezni bennök a szépet, jót és igazat s ezt a megértést és megérzést hű és szép fordításban nyilvánossá tenni, íme ez fejtegetéseinek állandó célzata, törekvésének főtárgya.

¹ Il est honteux, que nous ignorions notre propre langue, et si nous voulons parler vrai, nous avouerons presque tous, que nous ne l'avons jamais étudiée. Traité I (Cadet, 65).

Miként a janzenisták, Rollin is (ki nem tartozott közéjük) nagy súlyt helyez a *történelem* tanítására, de annyiban elmarad tőlük, hogy ezt a tanulmányt csak az ókori történetre korlátozza (melyet a kötetek hosszú sorában dolgozott fel). Az újkori történetre, mondja sajnálkozva, már nem jut idő. A görögök és rómaiak történetét erkölcsi tanulság kedvéért becsüli olyan nagyra. Erényes magatartást kell belőlök tanulni, felbuzduló lelkesedést minden szépért és jóért. Felfogásának naivságát, sokszor kritikátlanságát feledtetni hangjának kedves őszintesége, lelkének nemes meghatottsága, mely ellenállhatatlan bájt áraszt minden szavára.

Ugyanez a szellem hatja át elmélkedéseit a *természettudományról*, vagy amint nevezi, a fizikáról. Kétféle fizika van: tudósoké és gyermekeké. Csak emennek van helye az iskolában, s ennek is módjával. Ha van a tanárnak egy kis fölös ideje, beszélgessen a gyermekekkel a természet csodáiról. Mutassa meg nekik a búzaszemet, s mesélje el, miképen fogamzik, csirázik, növekszik és érik, s mint gondoskodik az Isten bölcsesége az emberek fentartásáról.

A *bölcsélet* tanítását irányító utasításokban még az új és régi szellem vívódása nyilatkozik meg. Bár a logika tanulmányát a Port-Royal kézikönyvére alapítja Rollin, bár Descartes műveinek olvasását melegen ajánlja, a szillogizmus tanát, mint a logikai gondolkodásba való bevezetést semmikép sem véli mellőzhetőnek:

Minthogy a fiatal emberek értelme, mikor a filozófia osztályába lépnek, rendszerint kevéssé van kiművelve és felvilágosítva, oly tárgyakon kell értelmöket gyakorolni, melyek könnyen felfoghatók és nekik valók. A szillogizmusban való okoskodás, mely némely tanárok ítélete szerint hosszú és unalmas, feltétlenül szükséges, főleg kezdetben, s a fiatal emberek némák és ostobák maradnának, ha másképen akarná valaki őket megszólaltatni.

Bármennyire érdekes mindez a kor álláspontjáról, nem adhatja magyarázatát annak a ténynek, hogy Rollin műve, melyben kevés az eredetiség, messze túlélte

szerzőjét. A franciák ma is kegyeletes tisztelettel tekintenek föl „az oktatásnak e szentjére“, a jó Rollinre (le bon Rollin). Az irodalmi tudomány oly elsőrangú képviselői, mint Sainte-Beuve, Villemain, Nisard nem egyszer idézik és tanuságtételre szólítják. Honnan egy régi pedagógiai írónak ily hosszantartó megbecsülése? E kérdésre kettőben adhatjuk meg a feleletet.

Első az, hogy Rollin az irodalmi műveltség pedagógiai jelentőségének legelső kiváló szószólója. Mint az újkorban előtte senki, mélyen átérzi a klasszikus irodalom lélekművelő hatását; el van telve azzal a hittel, hogy a gondolkodás finomsága, a szellem simulékony-sága és hajlíthatósága egyrészt, s lendülete és szárnyalása másrészt a klasszikus mintákkal, különösen az irodalommal való beható foglalkozásnak egyik legértékesebb eredménye. Tudja, hogy azt a jó ízlést,¹ mely arra képesít, hogy a szellemi alkotások szépségeit igaz értékek szerint felismerjük és élvezzük, s mely az ily irányban kiművelt lelki életnek sajátos, semmi mással nem pótolható, szavakkal alig jellemezhető zománczot ad, csakis az emberiség legnagyobb szellemeinek elmélyedő tanulmányozásával lehet megszerezni. A műveltségnek ez az eszménye, a culture littéraire, a francia génusz legsajátosabb koncepciója, némileg emlékeztet azokra a törekvésekre, melyek jóval később, a németországi neohumanizmusban feltűnnek.

A másik, ami a művelt népek szemében dicsőség fényével övezi Rollin nemes alakját, az a fenkölt erkölcsi érzület, mely őt és művét jellemzi. Mindazok, akik a neveléstől elhatározó erkölcsi hatásokat várnak (s van-e, aki nem vár?), ma is tisztelettel tekintenek erre a harmonikus lélekre, erre a jó és igaz emberre, kinek minden szavából a szeretet jóleső melege árad, s kinek szemében a földnek minden java és kincse, gazdagság, hatalom, tudomány csak úgy értékes, ha az erkölcsiség céljait szolgálja.

¹ Cadet, id. m : I, 34 : „Le goût, tel que nous le considérons ici, c'est-à-dire par rapport à la lecture des auteurs et à la composition, est un discernement délicat, vif, net et précis de toute la beauté, la vérité et la justesse des pensées et des expressions qui entrent dans un discours.“

A szív jó tulajdonságait minden egyébnek fölébe kell helyezni; csakis ezek teszik az ember igazi érdemét; csakis ők teszik az embert a társadalom boldogságának alkalmas eszközévé. Az erény az, mely az emberbe oltja a haza szeretetét és az érte való becsületes szolgálattétel indítékait, amely elébe téteti vele mindenkor a közjót az egyéni jónak; mely arra készíti, hogy soha semmit se találjon szükségesnek, csak a köteleességet, semmit becsesnek, csak az őszinteséget és méltányosságot, semmit vigasztalónak, csak saját lelkiismerete tanuságát és a jó emberek helyeslését; semmit se szégyenletesnek, csak a bűnt. Az erény teszi az embert önzetlenné, hogy szabad maradjon; az erény emeli a hizelgések, szemrehányások, fenyegetések és bajok fölé . . . A jó nevelők kevésre becsülik a tudományokat, ha nem vezetnek el az erényhez (*ils estiment peu les sciences, si elles ne conduisent à la vertu*); semmibe se veszik a legterjedelmesebb műveltséget, ha nem párosul vele becsületesség. Eléje teszik a tisztességes embert a tudós embernek, s tanítói eljárásukban nem annyira azt nézik, hogy a fiatal embereket ügyesekké, mint inkább hogy erényesekké tegyék; hogy derék fiúk, jó apák, jó följobbvalók, jó barátok és jó polgárok váljanak belőlök . . .

Minden, ami az ember külsejéhez tartozik; minden, ami jókban és gonoszokban egyaránt feltálálható, nem teszi az embert valóban tiszteletre méltóvá. Szívükről kell megítélni az embereket (*c'est par le coeur qu'il faut juger de l'homme*). Belőle indulnak ki a nagy tervek, a nagy cselekedetek, a nagy erények. Az igazi nagyság, melyet sem a büszkeség nem utánozhat, sem a pompázás el nem érhet, a személyes tulajdonságok gyökerében, az érzelmek nemességében rejlik. Jónak, adakozónak, jótékonnak, nemeslelkűnek lenni; a pénzt csak azért becsülni, hogy eloszthassuk; a hivatalt, hogy hazánkat szolgálhassuk; a hatalmat és befolyást, hogy a bűnt kiírthassuk és az erényt felmagasztalhassuk; igazán jó embernek lenni a jóság látszatára való törekvés nélkül; a szegénységet nemesen, a személyes támadásokat és sértéseket türelmesen elviselni, a bosszú vágyát elfojtani s mindenemű jót tenni ellenségünkkel, akin kitölthetnők bosszunkat; eléje tenni a közjót minden egyébnek; feláldozni a közjóért javainkat, nyugalmunkat, életünket, sőt, ha kell, jó hírünket is — íme ez az, ami az embert naggyá és valóban tiszteletre méltóvá teszi.

A szívnek ez az egyszerűsége és nemessége az, mely tündöklővé teszi Rollin alakját minden idők emberei és nevelői szemében.¹ Ha reá gondolunk, fájdalommal érezzük, hogy eltávolodtunk tőle, s hogy boldogok lehetnénk, ha ismét felemelkedhetnénk a minden meghasonlástól ment lelki nyugalomnak ama magasságára, melyről a becsületes Rollin nézte az embert és a világot.

¹ Legrövidebben Berville jellemezte 1818-ik évi akadémiai emlékbeszédében: „La bonté lui tient lieu d'originalité.”

NEGYEDIK FEJEZET.

JOHN LOCKE.

26. Jelentősége. — Rollin munkássága már átnyúlik a tizennyolcadik század harmadik tizedébe. Mikor nagy pedagógiai műve megjelent, Franciaország szellemi élete már mélyreható átalakuláson ment keresztül. Már erősen éreztette hatását John Locke, az újabbkori filozófia egyik úttörője, akit csak azért számítunk a tizenhetedik század gondolkodói közé, mert élete néhány évet leszámítva a tizenhetedikben folyt le, de aki egész szellemi alkatánál fogva megelőzte korát, akárcsak például Montaigne a magáét. Ami a tizennyolcadik században szellemtörténeti szempontból fontos, többé-kevésbé Locke gazdag eszmevilágából ered. Ő kapcsolja egybe a tizenhetedik századot a tizennyolcadikkal. Ha őt nem ismerjük, semmit sem értünk meg abból, ami akár Angliában, akár Franciaországban, akár német földön utána történt.

27. Élete. — Anyját korán vesztette el.¹ Kis korában apja nevelte. Bizonyára ennek a körülménynek is része van abban, hogy Locke, mikor a nevelésről ír, alig méltatja az anyai szívből kiáradó szeretet áldásos hatását. Pedagógiájában az érzelmi elemek háttérbe szorulnak.

Latin tanulmányait a londoni Westminster-Schoolban végezte. Ez nem azért fontos, mintha itteni iskolázásából pozitív ösztönzéseket merített volna, hanem épp ellenkezően, mert amit ebben az intézetben tapasztalt, erős visszahatást keltett benne. Egyrészt az iskolában uralkodó grammatikai formalizmus mérev és élet-

¹ Részletes életrajz helyett, mely minden nagyobb lexikonban fellelhető, csak azokat az adatokat emelem ki, melyek Locke pedagógiájával összefüggenek.

telen volta támasztott benne mélységes ellenszenvet, másrészt lázítóan hatott reá az a durva fegyelmezés, melynek naponként tanuja volt. A rektor, aki ötvenhét évig állott az iskola élén, elvből fenytett: rendszeresen verte és verette a növendékeket. Az volt a mondása, hogy a virgács az iskola rostája; aki ezen a rostán nem ment keresztül, nem lehet igazán jó tanuló. Locke pedagógiai iratának ismerői tudják, mennyire elítéli az öncélú grammatikai tanulmányt és a rendes büntető eszközül alkalmazott testi fenytéket.

Oxfordban filozófiai előadásokat hallgatott s magán-
 uton megismerkedett Descartes műveivel, melyeket
 akkor még nem boesátottak be a hivatalos szövegek
 keretébe. Utóbb elvégezte Oxfordban az orvostudo-
 mányi tanfolyamot is. Születésétől kezdve beteges és
 gyenge szervezetű ember lévén, igen nagyra becsülte
 az egészséget s a biztosítására vezető tudományos
 ismereteket. Erről bőségesen tanuskodik pedagógiai
 műve, melynek a testi nevelést tárgyaló része az orvosi
 szaktekintély erejével hatott és korszakos medret ásott.

Politikai okokból hat esztendeig (1689-ig) Hollan-
 diában is tartózkodott Locke. Sűrűn érintkezett itt
 Descartes követőivel, kiknek hatása bizonyára hozzá-
 járult ahhoz, hogy Locke filozófiai és pedagógiai elmél-
 kedésén, mely alapján a tapasztalat elvén épült fel,
 a racionalizmus is mély nyomokat hagyott. Németalföl-
 dön írta meg ismeretelméleti művét az emberi értelemről
 s innen küldözgette egy Angliában élő barátjának azokat
 a leveleket, melyekbe a nevelésről való gondolatait (Some
 thoughts concerning Education) foglalta s amelyek
 1693-ban kibővítve könyvalakban is megjelentek.¹

¹ Használtam és idézem az 1902-ben Cambridgeben megjelent Quick-féle kiadást. A régebbi két magyar fordítás nem Locke eredetijéből, hanem egy francia fordítás alapján készült. Ezek: Locke János, A gyermekek neveléséről, melyet . . . angliai nyelven írt, a londoni tudósok társaságából való Coste nevű tudós frantzia, frantzia nyelven adott ki. Most pedig, nemzetéhez és hazájához való szeretetéből, frantzia nyelvből magyarra fordított B(orosjenői) G(róf) S(zékely) Á(dám) 1769. esztendőben, Kolozsvárott 1771. — Locke: Az erkölcsi nevelésről. L. és mások után Borosjenői Gróf Székely Ádám. 2. kiad. Budán. 1829. — A mai igényeknek megfelelő jó fordítás a Mutschenbacher Gyuláé; kiadta a Kath. Középiskolai Tanáregyesület, Budapestén, 1914-ben. A főforráson

Locke nemcsak írt a nevelésről, hanem nevelt is gyermekeket. Növendékei előkelő családok szülöttei voltak, kiknek társadalmi helyzetére tekintettel kellett lennie, de azért nevelő eljárása, mint pedagógiai művéből kitűnik, ezen különleges helyzet követelte vonások mellett egyetemes érvényű elvek teljes tudatában gyökerezett. Eszménye a művelt úri ember, a gentleman, nem pusztán a rendiség felfogása szerint vagy csupán külsőségek számbavételével, hanem a máig is érvényes nemesebb angol értelmezés szerint. Hogy valaki úri ember legyen, — mondja — nem azon fordul meg, miképen veszi le kalapját és hogyan tud bókolni, hanem nyelvének szabad és helyes használatán, tekinteten, mozdulatain, a helyzetekhez és körülményekhez való alkalmazkodás képességén, magatartásának ildomoságán és finomságán. Az úri ember legyen vallásos, rendelkezék életbölcsessel, a társadalmi érintkezés művészetével és hasznos ismeretekkel. Eleinte lord Ashley fiát, később unokáját nevelte; azonkívül éltének ama szakában, mikor egészsége helyreállítása végett Délfranciaországban időzött, nevelője és mentora volt egy előkelő angol ifjúnak. Általában feljegyezték róla, hogy szerette a gyermekeket megfigyelni s hogy angol főúri körökben sokszor kikérték tanácsát, mikor gyermekek nevelése forgott szóban. Mindez bizonyítja, hogy gyakorlati téren szerzett tapasztalatai alapján illetékesen szólhatott hozzá a nevelés dolgához.

28. Testi nevelés. — Az angol renaissance fénykoráig kell visszamennünk, míg az egészségnek azzal a megbecsülésével találkozunk, mely Locke-ot kortársai

kívül e fejezetben még figyelembe vették: *Some thoughts concerning reading and study for a gentleman* (3 oldal). *On Study* (naplójegyzetek a tanulásról) és egy poszthumusz töredékes munka: *Of the Conduct of Understanding*, melyek ugyancsak Mutschenbacher Gy. fordításában Békésgyulán jelentek meg 1907-ben. ill. 1915-ben. Legjobb német fordítás bevezetéssel és jegyzetekkel Sallwürké (3. kiad. Langensalza, 1910). A gazdag irodalomból: Sallwürk, *Locke's Stellung in der Gesch. der Pädagogik*, Jahrb. d. V. f. wiss. Päd. XV. (1883) 219—234. — Hecke G: *Systematisch-kritische Darstellung der Pädagogik John Locke's*. Gotha, 1898. — Marion H: *Locke, sa vie et son oeuvre* 2 Paris, 1893. — G. Stark: *Natur und Naturgemässheit in der Päd. John Lockes*, Nürnberg 1920. — Biatsy: *Locke élete és böleselete*. Sopron, 1881. —

közül kitünteti. Művének egy harmada a testi nevelésről szól, s az értelmi és erkölcsi nevelés kérdéseinek tárgyalását megelőzi, annak jeléül, hogy a szerző az egészséges szervezet biztosítóka nélkül sikertelennek látja a szellemi képzést. Szenvedések árán szerzett tapasztalatai nyilván arról győzték meg, hogy mindenk előtt a gyermek testét kell ellenállásra képessé tenni, azaz: megedzeni külső fizikai hatások ellenében. Az *edzésnek* ez az elve végigvonul összes fejtegetésein, melyek bizonyos helyesbítésekkel és kivételekkel,¹ az orvostudomány mai álláspontjáról nézve is nagyjában megállják helyöket. Ma is úgy vélekedünk, hogy bő ruházat, friss levegő, tartalmaz de egyszerű táplálék, gyakori hideg fürdés és úszás, bortól és erős italoktól való tartózkodás, elégséges alvás, inkább kemény mint puha fekvőhely, kellően váltakozó mozgás és pihenés azok a leglényegesebb feltételek, melyeknek a gyermek-nevelés kell hogy eleget tegyen. A modern angol ember is igazat adhat Lockenak abban, hogy „az Angliában tapasztalható sok nyavalyáskodást nagyrészt annak lehet tulajdonítani, hogy nagyon sok húst és nagyon kevés kenyeret eszünk“, s mindenki egyetérthet az íróval, mikor azt mondja, hogy a gyermeknek leg-egészségesebb tápláléka tej, tejeleves, árpakása, zabdara, főzelékek, s legajánlatosabb reggelije a jól megdagasztott és jól kisütött, vajjal megkent fekete kenyér, vagy amikor arra int, hogy a gyümölcsöt, melyet a gyermeknek adunk, meg kell válogatni, s hogy nyalánkságokra egyáltalán ne kapassuk. A természetes életrend pontos követése mellett — mondjuk mi is Lockelkal — a legritkább esetekben lesz szükség orvosra. Forradalmi hangok ezek a tizenhetedik század végén, mikor a mindennapos tisztálkodást még királyok és fejedelmek is szükségtelennek tartották s az ételben és italban való mértékletlenség nem tűnt fel senkinek; abban a korban, midőn az orvostudomány fejletlen-

¹ A fészi nevelésnek Locké-féle elméletét az orvostudomány nézőpontjából Dr. Payne orvostanár bírálta meg a Quick-féle kiadás függelékében. A fent említett kivételek közé sorolható Lockenak az a követelése, hogy a gyermeket oly cipőben járassuk, mely könnyen átengedi a nedvességet.

ségéből eredő bajokat a mindenütt buján tenyésző előítéletek, a babonák és kuruzslások dőreségei fokozták. Az észszerű dietétika alapjait a gyermeknevelésre való vonatkozásában Locke az orvos rakta le. Szava a tizen-nyolcadik század derekán túl már Európaszerte irányadóvá lett.

29. Erkölcsi nevelés. — Az ember értékét nem ismereteinek mennyisége, hanem erkölcsisége dönti el. Az ismeretszerzés is szükséges, de csak másodsorban és csak a magasabb (erkölcsi) célok szolgálatában.¹ Ezek a tételek Locke egész pedagógiai programját magukban foglalják. Igazságukról mélyen meg van győződve az angol bölcselelő. Erkölcsiségen pedig azt érti, hogy az ember képes legyen a jót akarni, amivégből ellenállni tudó, erős, fegyelmezett, edzett lélekre van szüksége. Miként a testi egészség, a lélek egészsége is csak *edzéssel* érhető el. „Minden erénynek és kiválóságnak nagy elve és alapja abban rejlik“ mondja „ha az ember képes vágyainak kielégítését önmagától megtagadni s csakis azt követni, amit az ész legjobbnak ítél, noha vágya más irányba hajtja.“

Ennek a lelki edzettségnek vagyis önuralomra való képességnek megalapozása az erkölcsi nevelés igazi feladata. Rendkívüli nehézségét az okozza, hogy a gyermekeknek hajlamai nagyon különbözők, még pedig inkább rosszra, mint jóra irányulók. A leggyakoribb *gyermekhibák*: az uralkodni vágyás, a telhetetlenség, a vádaskodás, a makrancosság, a vakmerőség, a gyávaság, a kegyetlenség (különösen állatokkal), a durvaság, a gúnyolódás, a civakodásra való hajlamosság, az ellenmondás viszketegje, a hazudozás. Legsúlyosabbnak az utóbbit tartja Locke (131. sz.).

A hazugság olyan könnyen és olcsón megszerezhető takarója bármely vétségnek s annyira el van terjedve minden rendű emberek közt, hogy a gyermeknek lehetetlen észre nem vennie, mekkora hasznót hajt minden alkalommal. Ezért nagy gondos-

¹ Reading and writing and learning I allow to be necessary, but yet not the chief business . . . Learning must be had, but in the second place, as subservient only to greater qualities. (147. szakasz).

kodással is alig lehet elérni, hogy ebbe a hibába bele ne essék. De a hazugság oly rút tulajdonság s annyi sok más bűnnek szülőanyja, melyek belőle erednek s oltalma alatt tenyésznek, hogy a gyermekben a képzelhető legnagyobb borzalmat kell felkelteni a hazugság iránt. Ha alkalom adtán szóba kerül, a lehető legnagyobb megvetéssel beszéljünk róla, mint oly tulajdonságról, mely annyira nem fér meg egy úri ember (gentleman) nevével és jellemével, hogy senki, akit csak kissé megbízható embernek tartunk, a hazugság vádját el nem viselheti; a legnagyobb gyalázat jele, mely az embert a szégyenletes elvetemültség legsőbb fokáig megalázza s az emberiség legmegvetettebb és legcsunyább söpredéke közé sorozza. A hazugságot senkiben sem szabad megtűrni, aki jó társaságban akar élni s aki számot tart arra, hogy a világ becsülje és tisztelje.

Hogy az említett hibákkal sikeresen megküzdhessen vagy a belőlök származható veszedelmeket megelőzhesse a nevelés, a gyermek vérmérsékletének és sajátos lélek-alkatának (the particular constitution of his Mind) gondos tanulmányozására van szükség. A gyermekeket meg kell figyelni (102. sz.).

Idejekorán kezd szorgosan megfigyelni fiadnak sajátos természetét, és pedig olyankor, amikor éppenséggel nem érzi magát feszélyezve, mint például játékközben vagy mikor azt hiszi, hogy nem figyelsz reá. Tanuld ki, hogy melyek uralkodó szenvedélyei és túlnyomó hajlamai: vajjon vad-e vagy szelíd, bátor-e avagy félénk, lágyszívű-e avagy kegyetlen, nyíltszívű-e vagy zárkózott stb. Mert e tulajdonságok különböző voltához mérten más és más leszen a te bánásmódod is és tekintélyednek oly rendszabályokhoz kell folyamodnia, melyek számot vetnek e különbségekkel.

Ezt a szorgos megfigyelést a szülők nem végezhetik másnemű elfoglaltságuk miatt; az iskola sem végezheti kellően, mert tömegeket nevel. Más okból sem ajánlható a nyilvános iskolázás: a gyermek rossz társaságba kerülhet, mely erkölcsének ártalmára van. Ez sokkal nagyobb baj, mint az, hogy iskola nélkül esetleg bátortalanra vagy félszeggé válik — oly hibák, melyeket később megjavít az élet —, míg a tiszta erkölcs elvesztését semmi sem teheti jóvá. Csak a magánnevelés az, mely tekintettel lehet az egyéni különbsé-

gekre és elégséges biztosítékot nyújt az erkölcsi romlás ellenében. Jól megválasztott *nevelőre van szükség* (itt Montaigne szavai jutnak eszünkbe), aki mertéketes és bölcs ember, a jó erkölcs megtestesülése, a társaságban jó modorú, a világot és az embereket ismeri, mert e tulajdonok nélkül nem lesz képes növendékét arra megtanítani, hogyan kell az élet körülményeihez alkalmazkodnia és embertársaival jól megférnie. Nincsen az a pénz, amit a szülők ilyen jó nevelőtől sajnálhatnának (94. sz.).

A nevelő nagy feladata abban áll, hogy az erkölcsi magaviseletet alakítsa és a lelket formálja, hogy növendékében a jó szokásokat s az erény és bölcsesség elveit meggyökereztesse; hogy lassan-lassan betekintést adjon neki az emberi életbe, hogy megszerettesse és utánoztassa vele mindazt, ami kiváló és dicséretre méltó, s hogy ennek megszerzésére lássa el őt erővel, tette való készséggel és szorgalommal. A tanulmányoknak, melyeket végeztet vele, nincsen más céljuk, mint hogy a növendék rajtok tehetségeit gyakorolja, idejét hasznosan eltöltse, a léhaságot és tétlenséget kerülje, szorgalmasan tanuljon, hozzá szokjék a fáradsághoz s kissé megízlelje azt, amit majdan a maga emberiségéből kell elvégeznie. Mert vajjon ki várhatja azt, hogy egy nemes ifjúból nevelőjének vezetése alatt tökéletes kritikus, szónok vagy logikus válhasson, hogy a metafizika, természetbölcselet és matematika mélységéig jusson el, vagy mestere legyen a történetnek és kronológiának? noha mindezekből kell valamit tudnia. Csupán az ajtót kell előtte megnyitni, hogy betekintést nyerhessen, s általában ismeretséget kössön a tudományokkal, de nem, hogy bennök lakozzék. Az olyan nevelő nagyon rászolgálna a korholásra, aki neveltjét igen soká időztetné e tudományokban s nagyon is messzire vinné őt bennük. Amiből nem tudhat eleget, az a jó nevelés (good breeding), a világismeret, az erény, a buzgóság, a becsületérzés; ha ezek megvannak benne, nem sokáig kell várnia arra, amire még szüksége van vagy amit más ismeretekből megkíván.

Milyen eszközök állanak rendelkezésére a nevelőnek, hogy a nemes erkölcsiségnek alapját megvesse? Egyik a *szoktatás*, mely többet ér minden szabálynál, a másik az *élő példa*. A kettő közül az utóbbi a hatékonyabb.

Semmi sem hatol bele az emberi lélekbe oly könnyen és oly mélyen, mint a példa (nothing sinking so gently and so deep into men's mind, as example). Kényszerűségből büntetnünk is kell. Általános elv, hogy a *büntetés* ne legyen túlságosan szigorú. A vessző nem lehet rendes nevelő eszköz. Azokból a gyermekekből, kik sok verést kaptak, ritkán válnak jó emberek. A verés félelmet szül, de nem készíthet erkölcsi magatartásra. Szolgai büntetés, mely szolgálékiséget hoz létre (such a sort of slavish discipline makes a slavish temper).

A gyermek aláveti magát és engedelmisséget színlel, amíg a vesszőtől való félelem feje fölött lebeg, de mihelyt a vessző eltűnik szeme elől, büntetlenséggel kecsegtetheti magát és annál inkább enged természetes hajlamainak, melyek ilyenképen nem hogy megváltoznának, hanem ellenkezően fokozódnak és erősödnek benne, s melyek a fékentartás után annál nagyobb erőszakkal törnek elő (50. sz.).

A testi fenyíték végül előli a gyermek önértetét, megtöri lelkét (breaking the mind) s egy fegyelmezetlen gyermek helyett alázatos lelkületű, eltompult gyermeket kapunk: csendes lesz, nem fog bajt okozni, de lassanként köznapi lélekke válik, melyből a kezdemény ereje hiányzik. A testi fenyítéket tehát — erre a végeredményre jut Locke — csak nagyon ritkán (very rarely) lehet alkalmazni, s csak nagyon fontos esetekben és végső szükségben (only on great occasions and cases of extremity). Ilyenek: A szembeszállás a nevelő akaratával vagy, miként Locke nevezi, a lázadás (rebellion) és a megátalkodott hazugság.

A csökönyösség és makacs engedetlenség fölött erőszakkal és veréssel urrá kell lennie a nevelőnek: ennek nincsen más orvossága . . . Amikor a gyermek legelőször hazudik, inkább csodálkozzunk rajta (mint valamilyen szörnyűséges dolgon), sem-hogy a hazugságot, mint valami közönséges hibát, kerholjuk benne. Ha ez nem tartja vissza az újabb hazugságtól, másodízben keményen dorgáljuk meg a gyermeket s éreztessük vele az apa, az anya és mások nem tetszését. Ha ez az eljárás sem gyógyítja ki, folyamodjunk a veréshez, mert ha az előbbi figyelemztetés sem használt, az előre megfontolt hazugságot makacs

engedetlenségnek kell tekintenünk és büntetlenül sohasem szabad hagynunk. (78. és 131 sz.)

Ámde Locke is érezhette, hogy mindezek az eszközök, szoktatás, példa, büntetés és jutalom — bármily szükségesek — nem vezetnek el az igazi erkölcsiséghez. A szoktatott erény, a mások szuggesztív példája után induló helyes cselekvés, a büntetés vagy jutalom hatása alatt keletkezett jóra való készség nem lehetnek végső eredményei az erkölcsi nevelésnek, mert pusztán külső hatások reakciói. Kell valami más erőnek lennie, mely főként a büntetést és jutalmat, ezeket a szükséges rossz fogalma alá eső mesterséges eszközöket feleslegessé teszi. Ezt az erőt Locke a *becsületérzésben* vélte feltalálhatni.

A megbecsültetés és megszégyenülés valamennyi többi közt a lélek leghatalmasabb sarkalói (esteem and disgrace are, of all others, the most powerful incentives to the mind). . . Ha egyszer sikerül a gyermekbe oltanod a becsülés szeretetét és a szégyen és gyalázat iránt való érzékenységet, meggyökereztetted benne az igazi elvet (the true principle), mely állandóan hatni fog benne és az igaz útra fogja őt vezetni. De azt kérhethi valaki, hogyan lehet ezt végbevinni? . . . Éppen ez a nevelés nagy titka. (56. sz.)

Vajjon csakugyan a becsületérzés az a leghatalmasabb tényező, mely egymagában is elégséges — mint Locke gondolja — az erkölcsi jellem kialakulásához? Oly kérdés, melyre a pedagógia mai álláspontjáról alig lehetne igenlően válaszolni. A becsületérzés kifinomodása is csak visszahatás, mely a gyermek környezetének magatartásától függ, s attól a mértéktől, melyet a társadalom az erkölcsi cselekedetekre alkalmaz. Való igaz, hogy aki becsületből teszi meg a jót vagy kerüli a rosszat, magasabb indítékokból cselekszik, mint az, aki csak megszokásból vagy utánzással vagy büntetés miatt vagy jutalom reményében gyakorolja az erényt, de a mérték, mely cselekedeteit irányítja, ép oly viszonylagos, mint emezeké. Köznapi használatra beérhetjük vele, de az élet nagy válságaiban más, magasabb erőkre van szükségünk, hogy az erény útjairól soha le ne térjünk.

30. Vallásos nevelés. — Habár Locke vallásossága nem ment a racionalizmustól, a gyermeknevelésről szólóban mégis a pozitív vallásoktatás alapjára helyezkedik, mert az isteni kinyilatkoztatást és ennek foglalatját, a Szentírást, a vallásos oktatás és az igazság örök alapjának tekinti, mely egyenesen az Igazság forrásából ered.¹ Jól tudja, hogy a kiskorú gyermekben természettől fogva meglevő metafizikai szükségletet sem bölcsekedéssel, sem az úgynevezett természetes vallással kielégíteni nem lehet. Ezt csupán az egész emberiséget egybefoglaló moráltól, az emberszeretet evangéliumától lehet várni.²

Ezért Locke szerint a gyermeket már korán be kell vezetni a hitigazságokba. Szólni kell neki Istenről, mint legfelsőbb független lényről, aki minden dolognak alkotója és minden jónak adója, aki a világot teremtette és kormányozza, mindent lát és hall s jót tesz azokkal, kik igazán szeretik és engedelmeskednek neki. Minden további magyarázat csak megtéveszti a gyermeket.

S én azt hiszem — mondja Locke jellemzően —, hogy jobb volna, ha az emberek megmaradnának az Istenről való ilyen felfogás mellett s nem kutatnák túlságos kíváncsisággal egy oly lény mivoltát, melyet mindenki szükségkép megfoghatatlannak tart: holott sokan, kiknek elmeje nem elég erős és világos arra, hogy különbséget tegyenek a megismerhető és meg nem ismerhető dolgok közt, maguktól belerohannak a babonába vagy istenitelenségbe, midőn Istent saját magukhoz teszik hasonlóvá vagy (mivel mást nem bírnak felfogni) egyáltalán tagadják letelet. (136. sz.)

Ha megtanítjuk a gyermeket a Miatyánkra, a Hiszekegyre és a Tízparancsolatra, ha az értelmiségének megfelelő módon és kiválogatással megismertetjük vele a bibliai történeteket, ha hozzászoktatjuk, hogy naponként reggel és este egyszerű imával forduljon Istenhez, sokkal többet lendítünk vallásosságán és erkölcsösségén.

¹ For they (the Scriptures) being an eternal foundation of Truth, as immediately coming from the foundation of Truth. (Of Study.)

² V. ö. Marion, id. m. 61—63. l.

mint ha „Isten kikutathatatlan létére és lényegére vonatkozó bonyolult fejtegetésekkel összezavarjuk gondolatait.“

31. Értelmi nevelés. — Már hét évvel Locke könyvének megjelenése előtt akadt egy pedagógiai irat, — Fleury traktátusát értem —, melynek szerzője a művelődés anyagának kiszemelésében hasznossági tekintetektől indult ki. Ez az elv Locke elmélkedésében nem csekélyebb erővel jelentkezik. Az élet rövid, mondja ő is, s az ismeretek tömege óriási; ezért csak azt kell tanulnunk, ami legszükségesebb (most necessary) és leghasznosabb (of most and frequentest use)¹ ezen a földön, magunk és embertársaink javát tekintve.² Az ismeret szükségessége és hasznossága pedig a művelt úri ember (gentleman) eszményéhez igazodik.

Az akkori iskolai oktatás anyagát nézve, természetesen a klasszikus nyelvek kerülnek szóba legelőször. A latin nyelv ismeretét Locke az úri emberre nézve föltétlenül szükségesnek (absolutely necessary) tartja, ha tanulásának célja csupán a latin könyvek megértése és semmi egyéb. A grammatika csak annak való, aki tudós célból foglalkozik a nyelvvel; a latin fogalmazás, latin szónoklás és latin verselés merőben fölöslegesek. Mindezek nélkül is el lehet érni a célt, egy latin írónak tökéletes megértését (to understand perfectly a Latin author). A görög nyelv nem okvetlenül szükséges; ha később, iskolai végeztével, kedve van hozzá az úri embernek, saját szorgalmával is elsajátíthatja. Százakra rúg azoknak a száma, kik tanultak görög nyelvet, de utóbb teljesen elfelejtették, s alig van néhány ember, aki a görög írókat könnyen olvasni és tökéletesen megérteni képes volna. Nem a klasszikus nyelvekkel, hanem saját anyanyelvével kell a növendéknek legbehatóbban foglalkoznia.

Nem a görög és latin nyelv ellen beszélek én; azt hiszem, hogy tanulni kell őket, és legalább a latint jól kell megértenie

¹ Főhely: Some Thoughts 94. sz.

² Of Study: ... the principal end why we are to get knowledge here, is to make use of it for the benefit of ourselves and others in this world.

minden úri embernek. De bármilyen idegen nyelvvel foglalkozik is a fiatal ember (s mentől többet ismer, annál jobb), az a nyelv, melyet kritikával kell tanulmányoznia s melyen igyekeznie kell magát könnyűséggel, világosan és választékosan kifejezni, csak saját anyanyelve lehet s ezért naponként gyakorolnia kell magát benne. (189 sz.).

Így fogva fel a műveltséget, önként értődik, hogy a tárgyi ismeretekre esik az oktatás súlypontja. Ily értelemben hasznos tanulmányok: olvasás, írás, angol fogalmazás (különösen levélírás), egy modern nyelv (a francia), történelem, földrajz, csillagászat, számtan és mértan, könyvvitel, rajzolás (mint kifejező eszköz), gyorsírás, zene és tánc, politikai és jogi ismeretek, ethika. Melegen ajánlja Locke valamely mesterségnek a megtanulását is, mint oly foglalkozást, mely a könyvtanulmány okozta fáradságot ellensúlyozza és egészségi szempontból nagyon hasznos (kertészkedés, ácsolás, asztaloság, esztergályozás, fémmunka, drágakövek köszörülése stb.).

Mellőzve az egyes tanulmányokhoz fűződő részletes észrevételeket, csupán a történelemről mondottakat említjük meg e helyütt. Az író elítéli e tárgy tanításának szokásos módját, mely a hódításokra és háborúkra helyezi a súlyt. Mennyi nyomor, szenvedés és pusztítás jár együtt a birodalmak nagyobbítására célzó hódító háborúkkal! Ezek állandó dicsőítésének csakis az lehet az eredménye, hogy hajlandókká válunk „a mészárlást és rablást az emberi nagyság főjellemvonásának és igazi lényegének tekinteni.”

A történelemnek minden elbeszélése majdnem csakis harcról és öldöklésről szól, s a tisztelet és hírnév, mellyel a hódítókat megajándékozzak (kik legnagyobbreszt az emberiségnek nagy mészárosai), még inkább megtéveszti a serdülő ifjúságot, mely ekként odáig jut, hogy a gyilkolást az emberiség dicső teendőjének és leghősiesebb erényének tartja. Így plántálják belénk lépésről-lépésre a természetellenes kegyetlenséget (116. sz.).

Mindamellett Locke nem rekeszti ki a történetet a tanulmányok sorából. Csak más feladatot szán neki. Arra kell az ifjúságot megtanítania, hogy a történeti

eseményeket képes legyen erkölcsi szempontból megítélni, általa az embert a maga valójában megismerni. A történet legyen a világnak és az emberiség természetének a képe (the picture of the world and the nature of mankind).

Mindezekből, amiket az értelmi nevelés tényezőiről megállapítottunk, kitűnik az, hogy Lockenak kevés az érzéke az önzetlen művelődési javak iránt; nem tud semmit az antik irodalom ízlésnemesítő vagy erkölcsösítő hatásairól. A műveltséget nem tekinti önértékűnek. Az ismeret arra való — mondja —, hogy alkalmazzuk és közöljük. Ennélfogva az útnak is, mely az ismerethez elvezet, lehető legrövidebbnek kell lennie, hogy a célt gyorsan érijük el. Úgy kell tanítani, hogy a gyermek ne érezze tehernek a tanulást. Minden nehézséget el kell hárítani útjából s a szellemi munkát, amennyire csak lehetséges, kedvessé és kellemessé kell tenni (as grateful and agreeable as possible). A latin nyelvet, melynek tanítása csak akkor veheti kezdetét, ha a gyermek anyanyelvét jól beszéli és francia nyelven is társalogni képes, nem grammatikából, hanem szintén egészen gyakorlati úton kell elsajátítani (miként már Montaigne ajánlotta). Az olvasásra csak később kerülhet a sor, s akkor is úgy könnyítsük meg az írónak (például Justinusnak vagy Eutropiusnak) megértését, hogy a latin szöveget sorközi angol fordítással látjuk el. Vajjon ezek az írók (tudvalevően a legszázazabbak) táplálják-e a gyermeki képzeletet s nemes érdeklődést keltenek-e, s vajjon a tanuló ezzel a minden akadályt elhárító, szájba adó, kényeztető eljárással nem válik-e képtelenné latin szövegek önálló birtokba vételére, e kérdések a gyakorlatiasság medrében haladó szerzőt nem nyugtalanítják.

32. Locke elméleti álláspontja. — Locke egész gondolkodására nemcsak Bacon, hanem Descartes is befolyással volt. Ez a kettős hatás pedagógiai elmélkedésén is felismerhető.

Az empirizmus tanainak hatására vezethető vissza legelőbb is Lockenak a gyermek messzemenő képez-

hetőségébe vetett hite. „Olyannak tekintettem“ mondja „a fiatal úri embert, mint a fehér lapot, vagy a viaszt, melyet tetszés szerint lehet alakítani és képezni.“ Nem is mondhatott mást az a gondolkodó, kinek alaptétele az, hogy nincsenek velünk született képzeink (no innate principles in the Mind). Ha a gyermek nem hoz magával képzeteket, akkor a külső benyomások, melyekről a nevelés gondoskodik, alkottatják meg vele a képzeteket; ezek a kívülről eredő benyomások pedig másként nem keletkezhetnek, mint érzéklés, vagyis érzéki tapasztalás útján, melyhez csak utólag járul hozzá a belső tudomásulvétel. Mindez érthetővé teszi, hogy Locke igen nagy hatalmat tulajdonít a nevelésnek:

Azt hiszem, elmondhatom, hogy azok az emberek, akikkel talalkoztam, kilenczederészen nevelés által lettek azokka, amik: jókka vagy gonoszokka, hasznosakka vagy hasznavehetetlenekké. Ez az, ami a nagy különbséget okozza az emberiségben (1. sz.).

Az emberek viselkedésében és képességeiben található különbség sokkal inkább tulajdonítható nevelésöknek, mint minden egyébnek. Amiből joggal következtethetjük, hogy nagy gondot kell viselnünk a gyermekek lelkének kiformalására (of the forming children's Minds 32. sz.)

Ezzel az állasponttal ellenkezni látszik az írónak több ízben nyilvánított ama nézete, mely szerint vannak az emberben allando vonások, melyeket egészen megmásítani neveléssel sem lehet:

Isten az emberek lelkébe bizonyos vonásokat véselt, melyek, mint külalakjok, kissé javíthatók, de aligha masíthatók meg vagy változtathatók az ellenkezőjükre . . . Mert sok esetben minden amit tehetünk, csak annyi, hogy legjobb képességünk szerint azt, amit a természet adott, felhasználjuk arra, hogy megelőzzük azokat a bűnöket és hiányokat, melyekre az ember leginkább hajlik, s ellássuk mindazokkal az előnyökkel, melyekre képes. Mindenkinnek természetes geniuszat fejlesszük ki oly messzire, amennyire csak lehet: de egy másikat reiderőszakolni, merőben hiabavaló fáradság volna (66. sz.).

Amde a kétéle nyilatkozat közt csak látszólagos az ellentét. Locke korántsem tagadja (miként a szenzualisták) szellemünk egyeni adottságait, csak azt nem

ismeri el, hogy a gyermek képzetekkel jó a világra. Ezek a képzetek a tapasztalatok eredményei.

A mi szempontunkból fontos az, hogy Locke igyekezett először a pedagógiai gondolkodást a lélektan segítségével mintegy a saját lábára állítani. Oly vállalkozás, mely egymagában korszakosnak mondható.

Empirizmusából folyik a tárgyi ismereteknek ama megbecsülése, mely didaktikáját jellemzi, aminthogy Comenius is ebből a kútfőből merített, amikor a szótanulmánnyal szembehelyezte a dolgok megismerésének szükségességét. A világ- és emberismeret gyakori hangoztatása szintén azt jelenti, hogy a növendéket a való életre kell előkészíteni, ami csak hasznos tapasztalatok szerzésével történhetik.

Bizonyos azonban, hogy itt — a művelődési anyag kiszemelésének kérdése körül — összefonódnak Locke pedagógiájában a tapasztalatnak és az észszerűségnek szempontjai. Nemcsak azért kell tárgyi ismereteket szereznünk, mert hasznosak, hanem a józan belátás, a ráció is ezt követeli. Továbbá: a tapasztalat legbőségesebb forrása ugyan ismereteinknek (véli Locke), de tudomásul vétele az elme feladata. Csak ez a tudomásulvétel teszi a megismerést teljessé. Az értelem reflektáló működése nélkül nincs ismeret. Ezért nagy súly esik Locke didaktikájában az értelem kiművelésére, a formális képzésre is. Itt is mutatkoznak a racionalizmusmal való összefüggések. Az igazság megállapításának legbiztosabb módszere a demonstráció, mint ahogyan a matematikában érvényesül, melynek értelemképző hatását nagyrabecsüli Locke (Az Értelem Vezetéséről). Általában hirdeti, hogy mindent, amit tanulunk, az ész kritikájának kell alávetnünk. Ne mások után induljunk, hanem magunk alkossunk véleményt a dolgokról. Ezt a meggyőződését követi ő maga is, midőn előzőitől majdnem egészen függetlenül,¹ nem véve

¹ Régebbi írók közül csupán Montaigne az, kinek gondolatai szemmel látható hatással voltak Locke pedagógiájára. V. ö. Villey: *L'influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Locke et de Rousseau*. Paris, 1911. — V. ö. Acsay Antal: Montaigne Mihály és Locke János. *Athenaeum*, XI. (1902): 239—246; 320—333; 459—476.

tudomást Asham, Mulcaster, Comenius és Fleury írásairól s szembehelyezkedve hagyományokkal és közszokásokkal, egy észszerű nevelés körvonalait megrajzolta.

Éppoly henye, mint hiábavaló dolognak tartom — úgymond —, ha valaki abban keresi teendőjét, hogy tanulmány tárgyává tegye, mi volt másoknak a véleménye, olyan dolgokról, melyekben csak az ész ítélkezhetik (Of Study).

Az oktatásban sem lehet az a célunk, hogy mentől többféle és mentől nagyobb ismeretanyagot adjunk a gyermeknek, hanem hogy hasznos ismeretekkel fejlesszük ítéletét. Nem tudósokat, hanem gondolkodó embereket akarunk nevelni.

33. Locke neveltje. — Ime, a jól nevelt fiatal ember, akinek képe Locke szeme előtt lebeg. Erős és edzett testtel erős lélek párosul benne. Csupa értelem és akarat, s kiváltképen akarat. Fő jellemvonása az önuralom; cselekedeteinek erkölcsi indítéka a becsület-érzés. Szavát soha sem szegi meg, valótlant soha sem mond. Embertársaival jól megfér, mert ismeri a világot és az életet. Általában inkább okos és ügyes, mint tanult. Ismeretei elvontság nélkül valók, gyakorlatiasak. Mindenkép tiszteletre méltó jellem és művelt világfi. Szellemi alkatának van azonban hiánya is. Nincs benne ihlet. A költészet szépségei hidegen hagyják. Feltétlenül megbízható karakter, de nem tud melegen érezni. Nincsenek erős indulatai és szenvedélyei (fegyelmezett lelkével uralkodik rajtok), de nemes fellángolásai és érzelmes ellágyulásai sincsenek. Főképen az érdekli, ami hasznos; sokkal kevésbé, ami szép és dicső. Valásossága is hideg, inkább az észre, mint a szívre alapított. Egészben véve Locke pedagógiáját, miként a Montaignéét, valami szenvtelen józanság hatja át. Nem volna kíváncsi, ha az emberek nagyobb része olyan volna, mint Locke neveltje: az emberiség lehetne hatalmas és gazdag, de igazán boldog aligha.

MÁSODIK RÉSZ.

A TIZENNYOLCADIK SZÁZAD.

ELSŐ FEJEZET.

A FRANCIA FELVILÁGOSODÁS.

34. A kor szellemi arculata. — Az új eszmék, melyek Angliában egyelőre a szabadgondolkodó bölcselek műveiben jelentkeztek és inkább csak a felszín alatt parázslottak, semmint lobot vetettek,¹ francia földön perzselő lángokká növekedtek és futó tűzként terjedtek tovább a műveltek széles rétegeiben. A tizenhetedik század második felének szellemi mozgalmaitól megtermékenyült talaj mohón szívta magába a beözönlő idegen tanokat. Legbuzgóbb átültetőjük Voltaire, aki nemcsak az angol ethikai bölcsekedés eredményeit ismertette meg közérthető nyelven a franciákkal (*Lettres philosophiques sur les Anglais*), hanem az angol természetfilozófia legjelentősb termékeit, például Newton műveit is (*Éléments de la philosophie de Newton. Métaphysique de Newton*). Rajta kívül az írók hosszú sora közvetíti az angol eszméket. Elég oly neveket említenem, mint Maupertuis, Montesquieu, Prévost.² Az új gondolatokat a francia géniusz csakhamar átalakította és továbbfejlesztette, de nem egyszer élére is állította. Mert a józan angol elmékben megfogamzott eszmék francia légkörbe jutva nagyrészt szélsőséges elméletekké érlelődtek. Locke, Berkeley és Hume tanaiból egészen képtelen szenzualizmus, majd a legfelszínebb materializmus lett. Az angol földön termett deizmus pusztá természetvallássá sekélyesedett, utóbb atheiz-

¹ Baron Cay v. Brockdorff: *Die englische Aufklärungsphilosophie*. München, 1924.

² Hermann Hettner, *Literaturgeschichte des achtzehnten Jahrhunderts*. II. k. Braunschweig, 1860. — Oskar Ewald, *Die französische Aufklärungsphilosophie*, München. 1924.

mussá fajult. Az angolok óvatos racionalizmusa, mikor abba a hatalmas mederbe sodródott, melyet Descartes ásott, az ész félelmetes egyeduralmává lett, mely azonban mégis megférti látszott a könnyekbe fuló, puha szentimentalizmussal. Ethikai téren a teljes relativizmus kerekedik felül, habár alig volt kor, melyben az emberek többet beszéltek volna szigorú erkölcsről és meg nem alkuvó erényről. Hit és tudás, melyeknek belső kapcsolatát a dialektika összes fegyvereivel védelmezték századokon át hittudósok és bölcselők, Pierre Bayle óta (1695) mind inkább elszakadnak egymástól. Mindenütt ellentétek és végletek, a multnak kíméletlen tagadása, a jövőnek naiv előlegezése. Az elmék lendületével nem állott arányban a mélyrehatás képessége. Eredeti gondolatok, szokatlan eszmeekapcsolatok, új szempontok, merész általánosítások, könnyű elmével odavetve, bőven teremnek, de sok van köztök, mely — közelebből vizsgálva — inkább tetszetős, mint igaz. A görög szofisták óta nem volt kor, melyben annyi lángelméjűség annyi felületességgel párosult. A tudomány majdnem egészen exoterikussá válik. Mindenki filozófálni akar, mindenki bírál és vitatkozik, mindenki mindent meg akar érteni. A módszer szigorúságának hiányát a persziflázs virtuóz gyakorlata és az előadás művészete palástolja. A fődolog, hogy az „általános eszmék” — mert a részleges problémákba ez időtt nem szeretnek elmélyedni — a kifejezés plasztikus erejével és világosságával hódítsanak. A széplelkű nőktől megnyitott és vezetett szalónokból sugárzik ki minden magasabbrendű szellemi élet: irodalom, művészet, politika, filozófia.

35. A pedagógiai század. — Azok a nemzedékek, melyeknek szellemi vezetői egy új világot akarnak felépíteni, mindig fokozott figyelemmel fordulnak a nevelés kérdései felé. A tizennyolcadik század is, mely állami és egyházi, gazdasági és társadalmi, tudományos és művészeti téren új ösvényeket keresett és új eszményeknek hódolt, tele van pedagógiai gondolatokkal és tervekkel, s minden iránt, ami nevelés, a legmelegebb

érdeklődéssel viseltetik. Nem ok nélkül nevezték el „pedagógiai“ századnak. Ez az elnevezés első sorban Franciaországra talál, ahol a nevelés tényleges és óhajtott rendje közt legnagyobb volt az ellentét. A francia felvilágosodás hívei úgy vélekedtek, hogy az új világ csak akként valósulhat meg, ha a fiatalság, a jövő reménye, oly szellemben neveltetik, mely ennek az újjáépítésnek sikerére teljes biztosítékot nyújt. Jól látták a nevelés szoros kapcsolatát az élet összes nyilvánulásaival. Ezért van, hogy a pedagógiai szempontok minden, még oly messzeeső kérdés fejtegetésébe is belejátszanak. Nincs ebben a században jelentékeny francia író, aki ha nem is külön könyv alakjában, de alkalom adtán ne bírálná a hagyományos nevelést, vele szemben állást ne foglalna, javítására irányuló megjegyzésekkel vagy javaslatokkal elő ne hozakodnék. Nemcsak bölcsekedő elmék, mint Voltaire, Condillac, D'Alembert, Saint-Pierre apát,¹ Diderot, Helvétius, Rousseau foglalkoznak a nevelés dolgával, hanem egészen különleges területeken működő szakemberek is. Ki keresné a pedagógia történetében XVI. Lajos pénzügyminiszterét, Turgot-t, a nemzetgazdasági és politikai író?² Graffigny asszonyhoz intézett egyik levele (1751)³ az erkölcsi nevelésnek programját adja, a király elé terjesztett egyik emlékirata pedig (Mémoire sur les municipalités) az állampolgári nevelésről (éducation civique) való gondoskodást sürgeti.⁴ Ez az általános érdeklődés Rousseau Emilijének megjelenése után Európaszerte pedagógiai lázzá fokozódik.

¹ A francia felvilágosodásnak ez az úttörője (1658—1743), aki már az enciklopedisták előtt hirdette francia földön az észszerűsége alapított vallást, erkölcsöt, alkotmányt, gazdasági és társadalmi elméletet s aki a matematika és természettudományok nevelő értékének első jelentős szószólója volt, beható tárgyalásban részesült Dietze Erwin művében: „Charles Abbé de Saint-Pierre. Ein Beitrag zur Geschichte der französischen Aufklärung und der vorrousseauischen Pädagogik“. Langensalza, 1914. — V. ö. Kemény Gábor: Saint-Pierre apát paedagógiája. Nagy. Paed. XXVI. (1917). 63—76. l.

² Lous Waelès: Turgot als Paedagog, Bonn. 1901. — Richard Arndt: T. als Pädagog. Langensalza, 1912.

³ Oeuvres de Turgot. I (Paris, 1913): 252—254. l.

⁴ V. ö. Abbé Augustin Sicard: L'éducation morale et civique avant et pendant la Révolution, Paris, 1913. 200 s k. l.

36. Condillac. — Az Angliából kiinduló szellemi hatások eltévelyedését pedagógiai vonatkozásukban legfeltűnőbb módon a francia szenzualistáknál észlelhetjük. Az iskola feje Condillac (1715—1780) azonban még nem vonta le ennek a tanításnak összes következményeit a nevelésre nézve. Csak annyiban halad ezen a csapáson, hogy az értelem fejlesztésére alapítja az egész nevelést, mint mindazok, kik az érzetektől építik fel az *egész* lelki életet. Az értelmes tanulásnak éles szembehelyezése az emlékezetre alapított ismeretszerzéssel (Montaigne után mondja ő is, hogy „celui qui ne sait que par coeur, ne sait rien”), az ítélet fejlesztésének rendkívül erős hangsúlyozása az oktatás szempontjából, az a kíváncsi, hogy már a kis gyermeket hozzá kell szoktatni az okoskodáshoz (raisonnement) s hogy később is az okoskodás módszerével kell biztosítanunk szellemi haladását, mindezek a nézetek és felfogások kapcsolatba hozhatók ugyan a szerző ismeretelméleti álláspontjával, de többnyire alkalmoszerűek és nem alkotnak a szenzualizmusból folyó rendszert.

Még kevésbé állíthatni ezt a Tanfolyamról (Cours d'études).¹ E mű 16 kötete közül 12 a történelemről szól, minek magyarázata nemcsak abban rejlik, hogy királyi herceg (a pármai herceg) számára írta meg ezt a munkáját Condillac, hanem abban a tételében is, hogy a gyermeknek, mikor tanul, a maga számára újból meg kell alkotnia azt, amit az emberiség megalkotott. (Il faut que chaque enfant refasse pour son compte ce que les peuples ont fait), mert az ismeretek a népben oly módon keletkeznek és fejlődnek, mint ahogy minden egyénben keletkeznek és fejlődnek. „Az egyéni szellem története az emberi szellem rövid kivonata.”

Az emberi szellem története mutatta meg tehát nekem² azt az utat, melyet követnem kellett a herceg nevelésében. Megtanított arra, hogy miután növendékem elmélkedett a társadalmak kezdetéről, első gondom legyen ízlését képezni, s hogy más időre kell halasztanom azokat a kutatásokat, melyek a filozófusokat

¹ Cours d'études pour l'instruction du Prince de Parme. Parme, 1782.

² Cours d'études, I, 28 1.

foglalkoztatják. De vajjon milyen módszert kövessék ezen tanulmányokban? Újból az emberi szellem története tanított meg reá. Valóban, nem akkor teremtették meg a művészeteket és tudományokat, mikor a népek művelődni kezdtek. Ennélfogva a gyermeknek is, mikor művelődését megkezdi, nem kell még tudnia, hogy vannak művészetek és tudományok. Kell, hogy minden gyermek újból csinálja meg maga azt, amit a népek megcsináltak. Azt akarom mondani, hogy neki magának kell eszméit általánosítania, abban a mértékben, amint őket megszerzi. Amikor majd látni fogja, hogy az elméjében felhalmozott ismeretek sokaságából s a köztök levő viszonylatok megismeréséből általános elvek és általános szabályok emelkednek ki, akkor észre lehet vele vétetni, hogy ezek az elvek és szabályok, melyek azelőtt szükségtelenek voltak tanulmányai menetében, most szükségessé válnak, a végből, hogy ismereteiben rend uralkodjék. Ezen módszer szerint ő maga fogja osztályozni a tanultakat s maga fogja mintegy megteremteni a művészeteket és tanulmányokat.

Látnivaló, hogy Condillac eszmemenete egészen más, mint aminőt vérbeli szenzualistától várni lehetne. Annak, aki minden ismeretünk keletkezését egyedül az érzékekben keresi, a lélek passzivitását kellene vallania, holott Condillac épp ellenkezően azt tanítja, hogy a nevelés és oktatás a gyermeki értelem öntevékenysége alapszik: a gyermek, aszerint amint ítélete erősödik, a maga erejével kell, hogy mintegy megteremtse magának azokat az ismereteket, melyek történeti úton létrejöttek.¹

37. Helvétius. — A szenzualizmus igazi pedagógusa Helvétius.² Szellemi fejlődésére szembetűnő hatással voltak az angolok, különösen Hobbes és Loche. Az Essay szerzőjeért lelke egész erejével rajongott Helvétius: az igazság leghatalmasabb bajnokának tartotta,

¹ Hugo Schmidt Hainichen: Das Leben und die pädagogische Bedeutung des Abbé Bonnot de Condillac. Jahrb d. Vereins f. wiss. Paed. 1912. 95—137. l. — Lenoir: Condillac. Paris, 1924. — Nagy József: Condillac. Budapest, 1913.

² V. ö. Fináczy: Helvétius pedagógiája. A Magyar Filozófiai Társaság közleményei. XI. évf. (1911) 225—256. l. — Ráczy I.: Helvétius. Athenaeum 1917. 40—51. l.

kinek az emberiség a maga megújódását köszöni.¹ De amikor íróvá lett, már nagy átalakuláson mentek keresztül az angol forrásból fakadó gondolatok, már megírta volt az Érzetekről szóló művét Condillac.² Helvétius már ennek a csábító elméletnek a sodrába került; ezt fejlesztette tovább s ennek tanait alkalmazta a nevelés problémáira. Először 1758-ban a Szellemről (*De l'Esprit*) írt könyve két fejezetében (III—IV) jelezte pedagógiai álláspontját; később részletesen kifejtette idevágó eszméit egy nagyobb művében, melynek ezt a címet adta: „Az emberről, értelmi képességeiről és neveléséről“ (*De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation*). Első műve, mely nyíltan szembe helyezkedett az állam és egyház egész hagyományos rendjével s maró gúnnyal árasztott el mindent, ami Fanciaországban tekintélynek örvendett, az összes irányadó körökben oly óriási vihart keltett (a szerző kénytelen volt tételeit visszavonni és az általános felzúdulás elől egy időre külföldre menekülni), hogy a második, ugyancsak forradalmi szellemtől áthatott könyvét nem is merte kiadni. Csak halála után jelent meg 1772-ben, Hágában.

A szenzualizmus azt tanítja, hogy az ember, amikor megszületik, semmit sem hoz magával. Semmi másra nem képes, mint a külvilágból eredő benyomások befogadására. Ez a képessége pedig teljesen passzív. Az ember egész lelki alkata csakis ezen passzív-befogadó képesség útján támadt érzetekből áll. Ami lelkünkben végbemegy, mind érzés. Gondolkodni nem egyéb, mint érezni. Az ítélet sem más, mint megérzés. Ha azt mondom, hogy ez az asztal nagyobb, mint a másik, akkor is csak érzésemet fejezem ki. Az értékelés is érzés: megérzése annak, hogy valami fájdalmat avagy gyönyört okoz nekem; más szóval, az értékelés mértéke az önszeretet vagyis önérték. Az érdek egyedüli természetes érzése a kifejlett egyénnek s egyedüli

¹ Par Locke l'homme vieux est détruit et il naît un nouvel homme, qui marche à la vérité.

² Magyar fordítás Jancsovics Ferencről. Budapest, 1913. (Filoz. Írók Tára XXVI. köt.)

rúgója a társadalomnak. Miként a természet világa a mozgás, úgy az erkölcsi világ az érdek törvényeinek van alárendelve. A világon minden érdek: a barátság, a szeretet, az igazságosság, a becsületérzés, a bátorság. Lehetetlen a jót a jóért megtenni, a rosszat azért, mert rossz, kerülni. Erkölcsös az, aki a saját érdekét össze tudja kapcsolni a közérdekkel. Ez a közérdek azonban korok és népek szerint váltakozik. Az erkölcs viszonylagos, aminthogy a világon minden viszonylagos.

Mi következik mindebből a nevelésre? Ha a gyermek, mikor megszületik, semmit sem hoz magával, csak a passzív befogadó képességet, az emberek közt fennálló különbségek más úton nem jöhetnek létre, mint kívülről eredő behatások, vagyis a nevelés következtében, értve rajta nemcsak a családot és iskolát, hanem mindazokat a külső tényezőket is, melyek a véletlentől függő módon és mértékben befolyásolják az emberi szellem kifejlését. Az iskolánkivüli nevelés tényezőinek rendkívüli különbségei s a pusztá véletlennek ama változatossága, mellyel e tényezők időben és térben fellépnek, okozzák az emberi szellem különbségeit. Nevelés e szerint nemcsak az, mely az iskolában vagy a családban megy végbe, hanem e fogalom alá tartoznak mindazok a hatások együttevée, melyek az embert egész életén át bölcsőjétől sírjáig érik, legyenek azok akár nyilvánvalók, akár rejtettek.

Ily feltevés mellett — könnyű belátni — a nevelés válik életünk legnagyobb hatalmává. Hiszen minden szellemi képességünk nem egyéb, mint szerzemény. A nevelés mindenható (*L'éducation peut tout*). Csakis (a legtágabb értelemben vett) neveléssel lehet az embert megjavítani és tökéletesíteni. A nevelés titka tehát abban rejlik, hogy az élet véletlenségeit lehető szűk körre szorítsuk. Mindent, ami az egyént körülveszi, ami akár mint oktatás, akár mint környezet hat reá, akként kell alakítanunk, hogy céljainkkal összehangzásban legyen. Ez Helvétius szerint hatalmunkban van. Ekként a jellem is kizáróan nevelés eredménye. A természetnek semmi köze hozzá. A nevelés tényezőinek

helyes megválasztásával és beállításával az embereknek helyesen *kell* gondolkodniok és cselekedniök.

A szellem nem egyéb, mint képzeink összessége.¹ Képzeink, mondja Locke, érzékeink által jönnek létre, s ebből az elvből, ép úgy, mint az enyéből, azt lehet következtetni, hogy szellemünk nem egyéb, mint szerzemény. A szellemet a természet pusztá ajándékának, egy sajátos szervezet eredményének tekinteni, anélkül hogy megnevezhetnők ama szervet, mely létrehozza, nem egyéb, mint visszahívni a bölcseletben a rejtett tulajdonságokat, mint hinni bizonyítékok nélkül. Ez nem egyéb, mint kockázatott ítélet.

A tapasztalat és a történelem egyaránt arra tanítanak, hogy a szellem független az érzékek nagyobb vagy kisebb finomságától; hogy egészen különböző szervezetű emberek ugyanazon szenvedélyek és ugyanazon képzetek iránt fogékonnyak. Locke elvei nem hogy ellenmondának e nézetnek, sőt inkább megerősítik; bizonyítják, hogy a nevelés tesz bennünket azokká, amik vagyunk; hogy az emberek annyival inkább hasonlítanak egymáshoz, amennyivel inkább azonos a nevelésök; hogy ennél fogva a német ember jobban hasonlít a francia emberhez, mint az ázsiaihoz, s jobban a némethez, mint a franciához, s hogy végre, ha az emberek szelleme nagyon különböző, ez azért van, mert a nevelés nem azonos mindenkire nézve . . .

Ha bebizonyítanám,² hogy az ember valóban csak nevelésének eredménye (le produit de son éducation), kétségkívül nagy igazságot tártam volna fel a nemzeteknek. Megtudnák, hogy kezökben tartják nagyságuk és boldogságuk eszközeit, s hogy boldogságukhoz és hatalmukhoz nem szükséges más, mint a nevelés tudományának tökéletesítése . . .

A nevelés hatalmának legerősebb bizonyítéka³ az a viszony, melyet állandóan meg lehet figyelni az oktatás különbözősége és eredményeinek különbözősége közt. A vad ember nem fárad ki a vadászatban; sokkal könnyebben szalad, mint a művelt ember, mert sokkal többet gyakorolta magát a futásban.

A művelt ember tanultabb, több képze van, mint a vadembernek, mert a különböző érzeteknek sokkal nagyobb mennyi-

¹ Oeuvres complètes d'Helvétius II (De l'homme) Paris, 1795. XII. köt. 147—148. l.

² U. ott. VII. köt. 5—6. l.

³ U. ott. XII. köt. 71—73. l.

ségére tesz szert, s mert helyzeténél fogva sokkal inkább érdekében van ezeket az érzeteket egymással összehasonlítani. Az egyiknek nagyobb testi mozgékonyasága, a másiknak sokszoros ismeretei tehát nevelésök különbözőségének eredményei.

Ha azok az emberek, akik egy szabad kormányforma alatt mindig őszinték, loyálisak, iparkodók és emberségesek, — aljasokká, hazugokká, becsstelenekké, tehetségtelenekké és báortalanokká válnak egy deszpótikus államforma alatt, akkor jellemőknek ez a különbsége csakis annak a különböző nevelésnek eredménye, melyet a kormányformák egyikében vagy másikában nyertek.

A nevelésnek e mindenhatósága felvetteti azt a kérdést, mely célra irányuljon tehát a nevelő munkája? Mi az igazi embereszmény? Az, feleli Helvétius, ha az ember úgy gondolkodik és cselekszik, hogy a maga érdeke megegyezzek a közérdekkel. Ez lehetséges, mert a gyermek vezetése is, az állam törvényeinek megállapítása is hatalmunkban van. A feltétel csak az, hogy a nevelés nyilvános és az állam kezében legyen. „Csakis a nyilvános oktatás képes erősen egybekapcsolni a polgárok elméjében a személyes boldogság eszméjét a nemzeti boldogság eszméjével.“¹

Mit kíván a személyes és közérdek egyaránt? Egészséges testet, a közérdekkel megegyeztetethető személyes erkölcsiséget (külön kátéba kell foglalni a megfelelő erkölcsi tanokat) s oly értelmi műveltséget, mely az egyénnek is, a köznek is hasznára válik (a klasszikus nyelvek teljesen kirekesztetnek és az antik irodalom megismerése fordítások útján történik).

38. Kritikai észrevételek. — Már a kortársak, Rousseau² és Diderot³ felismerték Helvétius elméleti alapjainak ingatag voltát, s kimutatták a szerző paradox állításait vagy túlzásait. Kétség sem férhet tartathatatlanságukhoz. A szenzualizmus tana tudomány-

¹ Keim: Helvétius, sa vie et son oeuvre. Paris 1907. 457 s. k. 1.

² A Helvétius de l'esprit című művéhez irt széljegyzeteiben, I. Keim id. művének 459. l.

³ Refutation suivie de l'ouvrage d'Helvétius intitulé L'homme. Oeuvres compl. de Did. II. 275—456. l.

talán. Nem igaz, hogy az érzetben határozódik meg egész lelki tevékenységünk, s hogy érezni annyi, mint gondolkodni (*penser c'est sentir*). A léleknek nem csupán passzív befogadó képessége van, hanem aktivitása, spontaneitása, indító ereje is. Az érzéklés csak anyagot ad, de a gondolat, érzelem, akarat igazi műhelye a lélek. A legtökéletesebb érzéklés sem képes egymagában egyetlen gondolatot sem megteremteni, sőt már az érzéklést, a szemléletet is át meg áthatják a lélek aktusai. Ennélfogva az sem lehet igaz, hogy az ember csakis a nevelés eredménye. Az öröklés és variáció törvényeit, mint az emberi szellem kialakulásának tényezőit nem lehet egyszerűen letagadni. A nevelés igen sokat tehet, de nem mindent. Nevelő gondoskodás, bármilyen éber és lelkiismeretes, még sohasem hozott létre lángészt (mint Helvétius komolyan állítja), sőt a lángész nem ritkán a nevelés ellenére is kibontakozik és érvényesül. Velünk született hajlamaink vannak. Nélkülök a nevelés nem is volna lehetséges. De merőben téves a véletlennek (le hasard) az a szerepe is, melyet Helvétius szán neki. A véletlent nem lehet számba venni a nevelésben, melynek csak a tervszerűség biztosíthatja sikerét. Végül, elfogadhatatlan a célkitűzés is. Nem arra kell nevelnünk a gyermeket, hogy a maga érdekét egybe tudja kapcsolni a közérdekkel, hanem hogy a maga érdekét nemes önmegtagadással alá tudja rendelni a köznek, amit Helvétius lehetetlennek vél.¹ Írónk összezavarta a tényeket az értékekkel, mint már Diderot is észrevette. Ha elfogadnók tételét, akkor nevelői ténykedésünknek semmiféle állandó mértéke nem volna, mert hiszen a közérdek fogalma módosulhat, a közérdeket kifejező törvények változhatnak. Viszonylagos erkölcsan nem erkölcsan, s nem is lehet alapja a nevelésnek. Igen kedvező körülmények közt elvezethet a legalitásig, de a moralitásig soha sem.

Ha mégis valami nyereséget keresünk ebben a pedagógiában, azt csakis Helvétiusnak a nevelés ere-

¹ L'homme vertueux n'est donc point celui, qui sacrifie ses plaisirs, ses habitudes et ses plus fortes passions à l'intérêt public, puisque un tel homme est impossible.

jébe vetett bizodalmban lelhetjük meg. Ezt a határtalan bizodalmat le kell szállítanunk kellő mértékére, s csak annyit megállapítanunk, hogy a nevelés valóban nagy befolyással van szellemünk kiformalására. Ezt az igazságot semmi sem éreztetheti meg velünk oly mértékben, mint Helvétius túlzott optimizmusa.

39. Az enciklopedisták. Diderot.— A Franciaország szellemi életében beállott mélyreható átalakulás hű tükre az az irodalmi vállalat, melyet Nagy Enciklopédia néven ismerünk (1751—1772). Ebből tudhatjuk meg legjobban, mit kell értenünk francia felvilágosodáson. Minden haladó gondolat és újíto törekvés egyesül benne, kitűnő íróktól és tudósoktól tolmácsolva. Tanuságot tesznek erről a műnek ama cikkei is, melyek a nevelésre vonatkoznak (Collège, Éducation stb.). A vállalat egyik szerkesztője Diderot volt, a Le Neveu de Rameau szerzője, az esztétikus és dramaturg, a legegyetemesebb elmék egyike. Senkit sem lephet meg, hogy abban a közérdeklődésben, mellyel akkortájt minden gondolkodó elme a nevelés ügye iránt viseltetett, a bámulatos sokoldalú Diderot is osztozott.¹ Alkalmat adott erre II. Katalin cárnő pártfogása, melyet a szegény sorsban sínylődő Diderot akként vélt meghálálhatni, hogy a közoktatásnak egy tervezetét dolgozta ki, mely név szerint Oroszország számára készült, de valójában eszményi terv, a hagyományos nevelés módjával szembe helyezkedő, teljesen újszerű koncepció, a francia felvilágosodás pedagógiájának legjellegzetesebb terméke, s mint ilyen, behatóbb méltatást érdemel (Plan d'une Université pour le gouvernement de Russie ou d'une éducation publique dans toutes les sciences). A javaslat Diderot kortársaira nem lehetett hatással, mert csak

¹ Unger Emil: Die Pädagogik Diderots auf Grund seiner Psychologie und Ethik. Leipz. 1903 (a végén bő könyvészet) — Compayré: Hist. Crit. III. 182 s. k. I. — Barthou: Diderot et son oeuvre, Rev. Pédagogique, 1913. II. 501—509. — Alexander Bernát: Diderot-tanulmányok. Bpest, 1900. — Kún Samú és Alexander Bernát: Diderot válogatott filozófiai művei. I—II. kötet (Budapest, 1900—1915). — Nagy József B. Diderot pedagógiája, Bp. 1914. — Rácz Lajos: Diderot, Athenaeum 1914, 97—101. I. — Fináczy, Francia középiskolák, 69. és k. I.

1813—14-ben közölt belőle részleteket Guizot s egész terjedelmében csak 1876-ban vált ismeretessé.¹

Mint minden újító, Diderot is a tényleges állapotok bírálatán kezdi fejtegetéseit. Ez a bírálat kegyetlenül lesújtó:

A facultas artiumban² széptudományok neve alatt még mindig tanítják azt a két holt nyelvet, melyeket a polgároknak csak egy igen kis része használhat. Hat vagy hét évig tanulmányozzák e nyelveket a növendékek, anélkül hogy megtanulnák; retorika címén tanítják a beszéd művészetét, mielőtt a gondolkodás mesterségét megtanították volna; tanítják az ékesszólást, mielőtt a tanulóknak fogalmaik volnának. Logikának nevezik, mikor az ember teletölti fejét Aristoteles szörszálhasogatásaival, s a szillogizmusnak nagyon finom, de nagyon haszontalan elméletével, s mikor az ember száz homályos oldalon mondja el, amit világosan kifejtethetne négy oldalon. Erkölcstan néven nem tudom, mit értenek, de azt tudom, hogy egy szót sem mondanak sem az elme tulajdonságairól, sem a szívéről... Metafizika neve alatt... frivol és tövises tételeket feszegetnek, s lerakják alapjait a skepticizmusnak és fanatizmusnak, úgyszintén elvetik csiráit annak a szerencsétlen könnyűségnek, mellyel némelyek képesek mindenre megfelelni... Fizika neve alatt kimerítik erejüket az anyag elemeire és a világ rendszereire vonatkozó vitatkozásokban. Egy szó sem esik természetrajzról, szó sincsen jó kémiaiáról, igen kevés említés a testek mozgásáról és eséséről; nagyon kevés kísérlet, még kevesebb anatómia, semmiféle földrajzi tanulmány...

E nyilatkozat végső mondatai már sejtetik, milyennek képzei Diderot azt a műveltséget, melyet a jövő iskolájának meg kell adnia? Részletesen megfelel e kérdésre maga a tanterv.³

Nyolc évre tervezi Diderot azt az iskolát, melyet ma középiskolának mondanánk. A felvétel kora a betöltött tizenkettedik életév. Az iskola értelmi, erkölcsi és esztétikai képzésben részesíti növendékeit, és pedig

¹ Oeuvres complètes de Diderot revues sur les éditions originales par J. Assézat et M. Tourneaux. Paris, 1875/6. 20 k.

² Oeuvres, III. köt. 435. l. Azaz: a középiskolákban (a facultas artium kollégiumaiban).

³ U. ou. III. 451. l.

akként, hogy a nyolc évi időtartamnak az értelmi képzés körében nyolc osztály felel meg, melyekkel párhuzamosan folyik két-két úgynevezett tanfolyamban (I—IV, V—VIII-ik osztályok) az erkölcsi, és egyetlen tanfolyamban (I—VIII) az esztétikai képzés.

Az értelmi képzés anyaga a nyolc osztály közt ekként oszlik meg:

I. osztály: Számítan. Algebra. Valószínűségszámítás. Mértan.

II. osztály: A mozgás és esés törvényei. Mechanika és hidraulika.

III. osztály: A gömb és a glóbusz. A világ rendszere. Csillagászat és függelékei.

IV. osztály: Természetrájk. Kísérleti természettan.

V. osztály: Kémia. Anatómia.

VI. osztály: Logika, kritika, általános nyelvtan (Grammaire générale et raisonnée).

VII. osztály: Hazai nyelv és rokonai.

VIII. osztály: Görög és latin nyelv. Retorika és poétika.

Az erkölcsi képzés alsó tanfolyamának (I—IV.) tárgyai: metafizika, erkölcstan, a természetes és kinyilatkoztatott vallás tanai; a felső tanfolyaméi (V—VIII): Történelem, mithológia, földrajz, kronológia, gazdaságtan.

Az esztétikai képzés tanfolyamában (I—VIII) távlattant, rajzolás és építészetet tanulnak a növendékek.

A naponkénti időbeosztás (órarend) akként állapítandó meg, hogy félkilencről féltizenegyig folyik az értelmi, d. u. félháromról félötig az erkölcsi és este félötől félhatig az esztétikai képzés.

Egy futó tekintet nyomban észrevéteti velünk ennek a tantervnek és iskolai rendnek szervei hibáit. Valamennyi közt a legnagyobb az, hogy a nevelés ténykedései teljesen elkülönülnek, mintha lehetséges és kívánatos volna a művelődés anyagának egyik vagy másik részét kizáróan az értelmi, a másikat az erkölcsi, a harmadikat az esztétikai nevelés szolgálatára korlátozni. Sem elméleti, sem gyakorlati szempontból nem védhető a tanfolyamok rendszere. Négy korosztályba tartozó tanulókat a 12-ik évtől a 16-ik évig és a 16-iktól

a 20-ikig nem lehet ugyanazon tantárgy keretében egybefoglalni s még kevésbbé nyolc korosztályban levőket. Nem okolható meg az anyag elrendezésének módja sem: az első öt osztályban csakis matematikai és természettudományi tárgyak szerepelnek a humaniórák teljes kikapcsolásával, ami mást nem eredményezhet, mint a műveltség egyoldalúságát. Az irodalmi oktatásról a finom ízlésű és ragyogó tollú Diderot majdnem egészen megfélekedzik, mert a felső két osztályban nem annyira irodalmakkal, mint inkább csak nyelvekkel foglalkoztatja növendékeit. Az esztétikai képzést egyedül a rajzolásra alapítja.

Mily megfontolások vezethették mégis a szerzőt, hogy így és nem másképp szerkessze meg tervezetét?

Az egész elrendezésből és beosztásból legelőbb is kitűnik az, hogy Diderot a nevelés súlypontját az értelem kiképzésében, ezt pedig túlnyomóan a pozitív tárgyakban kereste. Nincsen is ebben az időben semmiféle pedagógiai elmélet s még kevésbbé tanterv, melyben a matematikai és természettudományi tárgyak ezen a fokon ily terjedelemben és kizárólagossággal jelentkeznenek. Szorosan véve ugyanis az alsó hat osztály anyaga a döntő; hiszen a nyelveknek a két felső osztályba utalása mást nem jelenthet, mint azt, hogy akik az alapvető, lényeges tanulmányokat (a dolgokat) elsajátították, ám tanulják a nyelveket (szavakat) is, például a klasszikus nyelveket, ha kedvük és módjuk van hozzá, hogy a 18-ik életév után is még egy-két évig az iskolában maradjanak.

Ami a tárgyak egymásutánját illeti, itt is főképen az elme fokozatos kiművelésének szempontjai vezethették a tanterv szerzőjét. Alkalmazásukban, úgy tetszik, az szolgált irányadásul, hogy Diderot az értelem kiképzésének három feladatát ismeri: a szellem helyesbítése (rectifier), felvilágosítása, (éclairer) és kitágítása (étendre). A helyesbítést a matematikai tárgyak végzik (I—III) osztály, a felvilágosítást a természettudományok (IV—V), a kitágítást, kiterjesztést a logika és az általános nyelvtan, mely utóbbi nem egyéb, mint az összes nyelvekben érvényesülő egyetemes logikai tör-

vények megismerésének tudománya (úgy, ahogyan e tárgyat a Port-Royal tanárai értelmezték). A tantervkészítőt épen nem zavarta meg ideológiájában az a kétség, vajjon lehet-e 12, 13 és 14 éves tanulókat sikeresen mechanikára és asztronómiára megtanítani? Ő a matematikát a világ legkönnyebb tanulmányának tartja; könnyebb megtanulni, úgymond, mint az olvasást és írást. Hiszen „a számolás tudománya nem egyéb, mint ennek a tételnek megisméltése: Egy meg egy az kettő; s az egész geometria csakis ennek a tételnek megisméltése: Az egész nagyobb, mint részei.”¹

Úgy vélem, szabad feltennünk Diderotról, hogy a tárgyak egymásutánjának megállapításában az anyag belső kapcsolatára is ráeszmélt. Valóban jól végig gondolva az értelmi képzés tantárgyainak anyagbeosztását, kiderül, hogy az egyes tárgyak az utánok következőknek mintegy alapvetésül szolgálnak: matematika, utána mechanika, utána csillagászat, utána természetrajz, természettan, kémia és anatómia. A természettudományok a matematikán épülnek fel.

A Diderot tantervének eme rövid ismertetése alkalmával elejtett kritikai megjegyzések minden további fejtegetés nélkül is eléggé igazolhatják azt a tagadó álláspontot, melyet vele szemben el kell foglalnia a pedagógusnak. Amennyire jellemzi azt a kort, melyben létrejött, oly annyira ellene mond a nevelői tudományos gondolkodásnak. Téves az elméleti alap, s lehetetlen a megvalósítás. A tantervnek történeti jelentősége abban rejlik, hogy megalkotója legelőször ismerte fel az összes exakt (pozitív) tudományok nagy nevelő értékét. Konceptiójának követője is akadt. Ha Comte Ágost tantervét megvizsgáljuk, lehetetlen észre nem vennünk, hogy a francia pozitivizmus megalapítója a Diderot munkálatának nyomdokán jár.²

¹ Oeuvres III. 454.

² Comte tanterve 7 évet ölel fel. A tárgyak (évenként egy-egy) így következnek egymás után: I. Matematika (Arithmetika), II. Matematika (geometria és mechanika), III. Asztrónómia, IV. Fizika, V. Kémia, VI. Biológia, VII. Szociológia. — V. ö. Buday József: A positivizmus nevelési rendszere. Budapest, 1889.

40. Visszapillantás. — Ha most áttekintjük az utat, melyet a pedagógiai elmélkedés a század elejétől fogva francia földön megtett, teljes valóságában előtünk áll a Rollin és Diderot között levő távolság. A régi iskola tisztos hagyományai ennek az útnak során mindinkább elhalaványulnak s helyökbe egy mind jobban kibontakozó új világnézet csábító szellemei lépnek, melyek a nevelésről való gondolkodásnak is egészen új fordulatot adnak. Az antik gondolatokat — ez lesz a jelszó — moderneknek kell felváltaniok; a klasszikus nyelvi tanulmányok exotikus gyümölcsei helyett pozitív ismereteket kell az iskolának nyújtania, melyek egyrészt az értelmet mindennél inkább fejlesztik, másrészt nem képzelt világra, hanem a valóságra nevelnek. Nemcsak az iskola nevel, hanem az egész élet a maga megszámlálhatatlan együtthatóival. Nem ideálokért való lelkesedésre, hanem a tények pontos ismeretére van szükség. Minden, ami érzékeink előtt elzárkózik, ami elvont és tételes, távol tartandó a neveléstől, melynek főfeladata, hogy az embert és a természetet közelebb hozza az egyénhez, s megtanítsa józanul gondolkodni és cselekedni. Az irodalmi műveltség — Rollin szemében a legnagyobb érték — inkább fényűzés, mint multhatatlan szükséglet. Ha becses az, amit a görögök és rómaiak írtak, fordításokból is elsajátítható; hiszen a klasszikus irodalomban is csak a dolgok, a tények, az események érdekelhetnek bennünket, s nem a forma külsőségei. A régi logika inkább megbénítja, mint erősíti az értelmet; a kritikai szellem módszerei kell hogy kiszorítsák a szillogizmust. Felvilágosodott ember az, aki mindent a maga esze próbakövének vet alá s mindenben az általánost látja meg. Nem részletes ismeretek halmaza, hanem a tények helyes megítélésének képessége teszi a műveltséget. Nem a múlt a fontos, hanem a jelen. Erre készítsen elő a nevelés, melynek korlátai alig vannak. Egyedül a neveléstől függ az emberiség jobb és boldogabb állapota.

Fejtegetéseink megmutatták, hogy mennyi az, amit ezekből a gondolatokból maradandó értékeként elfo-

gadhatunk. A kortársakra való hatásuk — amennyire érvényesülhetett — kétségtől nagy volt, de semmi-kép sem mérhető össze azzal a forradalommal, melyet egy oly férfiú támasztott, aki nem tartozott semmiféle tudományos vagy irodalmi szövetkezet kötelékébe, s nem szegődött semminemű bölcseleti irányhoz vagy iskolához, hanem a világ zajától távol, mint „magányos filozófus“ szőtte ábrándjait egy egészen újféle emberneveléshez. Elérkeztünk a pedagógiai naturalizmus küszöbéhez.

MÁSODIK FEJEZET.

A NATURALIZMUS.

41. Rousseau, az ember. — Annak, aki Rousseau életét ismeri és írásait elolvasta, szükségkép rá kellett eszmélnie azokra a szembeszökő ellentétekre, melyek e rejtélyesnek látszó egyéniségben párosulnak. Nemcsak szavai és tettei közt, hanem különböző műveiben, sőt néha egy és ugyanazon munkájában nyilvánított nézetei közt is alig megfeythető ellenmondásokkal találkozunk. „Irracionális természet“ volt (Spranger). Gondolatainak értéke is igen különböző. Nagy revelációk mellett merő paradoxonok. Vérmérséklete tele van ellentétekkel. Majd lobogó szenvedély, majd tompa fásultság uralkodik lelkületén. Élete rapszódikus eseményekből szövődött össze; olyanokból, melyekben nincsen semmi tervszerűség és állandóság.¹ Amit tudott (ha nem veszszük számításba egy falusi lelkésznél töltött néhány esztendejét) magától tanulta meg, rendszertelenül, sűrű megszakításokkal, melyek nemcsak valóban mostoha életkörülményeiből, hanem természetes renyhességéből és állhatatlanságából is eredtek. Munkái mégis nagy

¹ Az édes semmittevés, mely kedvez az ábrándozásnak, volt legnagyobb élvezete, mint a Péter szigetéről írt gyönyörű idilljében (Réveries V), de még inkább Vallomásainak II. részében (12. könyv) maga elmondja: „A tétlenség (l'oisiveté), melyet én szeretek, nem azé a semmittevőé, aki öibe tett kezeivel tartózkodik minden munkától és sem nem gondolkodik, sem nem cselekszik. Szeretek semmiségekkel foglalkozni, sokféle dologba belefogni és egyet sem elvégezni, jánni-kelni, ahogyan éppen kedvem tartja, minden pillanatban újat tervezni, egy legyenek minden mozdulatát szemmel kísérni, egy sziklát fenekestül kimozdítani, hogy lássam, mi van alatta, lelkesen vállalkozni tiz esztendei munkára és ugyanazt sajnálkozás nélkül tiz perc múlva abbahagyni, szóval az egész napot rendszer és összefüggés nélkül elvesztegetelni és mindenben csak a pillanat szeszélyét követni.“

és alapos tárgyi műveltségről tanuskodnak. Többször cserélt vallást. A legellentéteesebb életpályákkal megpróbálkozott: volt városi írnok, rézmetsző segéd, komornyikféle, papnövendék, házitanító, zeneszerző (operát is írt), zenetudományi író, Velencében követségi titkár és — halhatatlan művek alkotója. Sokat élt, féket és korlátot nem tűrve. Semmi érzéke a társadalmi erkölcs követelményei iránt. Évekig volt fogadott fia Madame Warensnak, aki utóbb szeretőjévé tette. Előhaladt férfi korában rajongó szerelemre gyuladt St. Lambert költő kedvese, Houdetot grófné iránt s ugyanakkor együtt élt Thérèse Levasseurel, aki állítólag az órát sem ismerte és az év hónapjait sem tudta elszámolni. Ismeretes, hogy Thérèse-zel nemzett öt gyermekét visszavonhatatlanul lelencházba küldötte. Megtette ezt az a férfiú, aki a gyermeki lélek elemzésére vállalkozott s az anyai kötelességek szentségéről magasan szárnyaló elmélkedéseket írt. A cselekvésben határozatlan és erőtelen: vitette magát az élet árjával, minden célpont nélkül, gyakran nem is sejtve, hogy a hullámok hol fogják partra tenni. Nemcsak fiatalságában bolyongott, mikor elhagyatottsága és szegénysége nem engedte megállapodnia, hanem később se tudott sokáig egy helyben maradni; éveken át — demokratasága ellenére — előkelő családok vidéki uradalmain élt vendégül. Mindezt maga mondja el Vallomásaiban. Lángész volt, ennek összes erényeivel és tévedéseivel. Csodálatos keveréke a fénynek és árnyaknak, a jónak és rossznak, a nemesnek és nemtelennek. Mintha két lélek lakozott volna benne: egyik, mely magasan kiemelte a köznapiságból; a másik, mely mélyen lesülyesztette az erkölcs és jóízű normáinak színvonalá alá.¹

¹ A következő munkák, melyeket valami okból felhasználtam, csak igen kis részét teszik a Rousseau-irodalomnak: a) *Idegen nyelvűek* (időrendben): Brockerhoff, J. J. Rousseau, sein Leben und seine Werke. Leipzig, 1863—1874. 3 kötet. — Saint-Marc Girardin: J. J. Rousseau, sa vie et ses ouvrages. Paris, 1875. 2 kötet. — John Morley: Rousseau. London, 1888. (2 kötet). — Mahrenholtz: Rousseaus Leben, Geistesentwicklung und Hauptwerke. Leipzig, 1889. — Raumer: Gesch. d. Pädagogik. I.⁷ (Gütersloh, 1902). 153—212. — Möbius: J. J. R. Leipzig, 1903. — Benrubi: Rousseaus ethisches Ideal. Langensalza, 1905. — Natorp: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Stuttgart. I. (1907). 178 és

E sajátzerű egyéniségnek kulcsa abban van, hogy Rousseaut mindenkor az érzelmek határozták meg. Egész lényének nem az értelem vagy az akarat, hanem az érzelem a középpontja. Ez volt alaptermészete. Vallo-másaiban írja, hogy amikor, mint gyermek, féléltsza-kákon át hallgatta azokat a lovagregényeket, melyeket

kk: 1. — Davidson: Rousseau and education according to Nature. London 1908. — Spranger: Rousseaus Kulturideale. Jena, 1908. — Twiehausen: Rousseaus Pädagogik und ihre Nachwirkungen bis auf die Neuzeit. 2. Minden 1908. — Faguet: Rousseau penseur. Paris, 1910. — Höffding: Rousseau und seine Philosophie. Stuttgart 1910. — Schütte: J. J. R. Seine Persönlichkeit und sein Stil. Leipzig, 1910. — Karstädt: Rousseaus Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung ihrer Quellen und ihrer Fortwirkung in der Gegenwart. Berlin, 1911. — Villey: L'influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Locke et de Rousseau. Paris, 1911. — Baldenspenger: J. J. Rousseau. Paris, 1912. — Barrès: Le bicentenaire de J. J. R. Paris, 1912. — Fabre: J. J. R. Paris, 1912. — Graves: Great educators of three centuries. New-York, 1912. — Tiertit: J. J. R. Paris, 1912. — Mossier, Les idées de J. J. R. sur l'éducation nationale. Éducateur, 1912: 401—404, 433—437, 453—457, 473—481. — Jean Jacques Rousseau, Leçons faites à l'École des Hautes Études Sociales, Paris, 1912. — Hensel, Rousseau (Aus Natur und Geisteswelt) 2 Leipzig, 1912. — Dugas: Ce qui reste de R. L'Éducateur IV. (1912). 305—309. — Groeper, R. und die deutsche Pädagogik, Neue Jahrb. XV. (1912) 2. r. 277—286. — Sackmann, J. J. Rousseau, Berlin, 1913. — Rees: Rousseau's Stellung in der Pädagogik. Paed. Studien, XXXV. (1914): 401—428. — Sallwürk, Rousseau's Stellung in der Pädagogik. Paed. Studien, XXXVI (1915): 21—36, 100—107. — Viat, La doctrine d'éducation de J. J. R. Paris, 1920. — H. Leser: Das Pädagogische Problem. München—Berlin, 1925. I. köt. 420—576 I. — Compayré: J. J. Rousseau et l'éducation de la Nature. Paris, 7. kiad. 1925. A legújabb R. irodalomról: Annales de la société de J. J. Rousseau. Genf (1905-től). b) Újabb magyar nyelven tanulmányok (betűrendben): Alexander Bernát: Jean Jacques Rousseau, Budapesti Szemle, 150. köt. (1912) 367—380. I. — Balogh, Montaigne es Rousseau. Athenaeum, 1924: 301—308; 437—450. — Barta, Az ember R. gondolatvilágában. Bpest, 1912. — Báthory: Aprobó vonások Rousseauról. Népműv. 1908. I. 348—364. — Birkás: R. irodalom-történeti jelentősége. Új Élet, 1912. II. 395—405. — Bolgár, R. a problema. Új Élet, 1912 II: 313—346. — Gálos, Régi fordítás R. Émiljéből. Magy. Paed. 1906. 504—506. — Gockler, Rousseau. Magy. Paed. 1911. 465—473. — Jausz György: Rousseau. Magyar Tanügy IX (1880) 559—574. I. — Kisteleki: Rousseauról írt levél. Népművelő. 1912. 13. sz. — Kemény G.: R. nevelési eszméinek első nyomai. Magy. Paed. 1913. 351—355. — Nagy J.: Rousseau paedagógiai jelentősége, Polgárisk. közlöny 1913. évf. — Rácz L.: Rousseau-tanulmányok. Új Élet, 1912. II: 347—392. — Rácz: Grót Teleki József és Rousseau. Bpesti Szemle 1912. (151. köt.). — 430—443. — Rácz L.: Rousseau, mint moralista. Athenaeum, 1913. 1—2. sz. Stromp: R. etikája es paedagógiája. Athenaeum. 1901. 77—89, 163—176. — Szabó L., A Rousseau-probléma. Bpest, 1917. (Néptanítók Lapjában is).

romantikára hajló apja felolvasott neki, semmit sem értett meg belőlök, de mindent megérzett (*Je n'avais conçu rien, j'avais senti tout*). Máskor arról beszél, hogy amikor fejében botanizált, mindig csak gyomot talált, mert minden, ami benne jó, a szívébe menekült (*tout ce que j'ai de bon, s'est réfugié dans mon cœur*). Egészen ráillik Vauvenarguesnak az a sokszor idézett mondása, hogy a nagy gondolatok a szívből erednek (*Les grandes pensées viennent du cœur*). Mindent megérzett, megsejtett, eltalált, amit mások a fegyelemzett értelem összes eszközeivel évtizedes tanulmányok árán sem tudtak megállapítani. Csupa divináció és intuíció az egész ember. Néha látnoki ihletettséggel jósol. A dolgokat másképp látja, mint összes előzői. Egy-egy odavetett szavában új törvény felfedezése rejlik, egy-egy antithézisből vakító világosság árad széjjel azon, ami még egy perccel előbb áthatolhatatlan sötétségnek látszott. Mindez nem eszében, hanem szívében bírja gyökerét. S amit érzett, azt nyomban ki is fejezte; úgy, ahogyan megérezte.

42. Vissza a természethez. — Legmélyebben azt érezte meg, hogy az emberiség eltávolodott a természettől. S amit az akkori Franciaországban maga körül látott, csak fokozhatta ezt az érzelmet. Az ő korában a cikornyás rokokó uralkodott, egyenesre nyírt fasorai-val, férfiatlanul felcicomázott gavallérjaival, merev menüett-táncával, édeskés udvari zenéjével, fényesre kicsiszolt, de tartalmatlan csevegéseivel és bókolásaival. A versaillesi udvar mindent formákhoz kötött és béklyókba szorított. Emellett ez az udvar a maga számára foglalt le minden jólétet, bőséget, fényt és gazdagságot, mely kiáltó ellentétben állott a nagy néptömegek végtelen nyomorúságával. S ez a világ nemcsak mesterkelt, hanem erkölcstelen is volt. Kívül szégyenlős és finomkodó alakoskodás, belül feneketlen romlottság. Marquis de Sade ekkor írta meg műveit. Mindezeknek a förtelmeknek — úgy érezte Rousseau — abban rejlik az oka, hogy az emberek kivetkőztek természetességökből. Ez az érzelem már 1749-ben (Rousseau akkor

37 éves volt) teljes erővel mutatkozott lelkében, mikor a dijoni akadémia azt a pályakérdést tűzte ki, hogy a tudományok és művészetek felélesztése hozzájárult-e az erkölcsök megjavításához?¹ Rousseau pályázott és elnyerte a díjat. A felvetett kérdésre határozott nemmel felelt. A műveltség megrontotta az erkölcsöket, mert a kultúra előhaladtával megszorodtak az emberek igényei, s mivel ezeknek legnagyobb része ki nem elégíthető, mind jobban fokozódó elégedetlenség, majd ebből eredő erkölcsi romlás következett be. Ennélfogva a kultúrától nem érintett természetes állapot az emberiség boldogságának egyetlen feltétele és biztosítéka. Ennek az igazságnak azonban valamennyi társadalmi intézményünk ellene mond; felismerését és alkalmazását lehetetlenné teszi nevelésünk, mely merőben elhibázott.

Első éveinktől kezdve² egy esztelen nevelés (une éducation insensée) cicomázza elménket, de megrontja ítéletünket. Mindenütt óriási intézeteket látok, amelyekben nagy költségen nevelik a fiatalságot, hogy minden dologra megtanítsák, csak kötelességeire nem. Gyermeküket nem fogják tudni saját nyelvöket, de beszélni fognak olyanokat, melyeket sehol sem használnak; fognak tudni verseket faragni, melyeket alig értenek meg; az igazságot a tévedéstől nem fogják tudni megkülönböztetni, de tudni fogják azt a mesterséget, hogyan kell különleges érvekkel elérni, hogy mások se ismerhessék fel az igazat, és nem fogják tudni, hogy ezek a szavak: nagylelkűség, méltányosság, mértékletesség, emberiesség, bátorság mit jelentenek; a haza édes neve soha sem fogja fülüket érni, és ha hallanak Istenről beszélni, nem annyira isteni félelem, mint az Istentől való rettegés, amit érezni fognak. Egy bölcs ember mondotta, hogy jobban szeretném, ha tanítványom labdajátékkal tölténé idejét: legalább teste lenne ügyesebb. Tudom, hogy foglal-

¹ Discours qui a remporté le prix à l'académie de Dijon en l'année 1750 sur cette question proposée par la même Académie: Si le retablissement des Sciences et des Arts a contribué à épurer les moeurs. Par M. Rousseau, Genevois, à Genève, 1752. (Magyarra ford. Gyulai Lajos. Bpest, 1922). – Csak a korviszonyokból érthető az az óriási feltűnés, melyet ez a kis (45 oldalnyi), fölötté felszínes és paradoxonokkal telített dolgozat keltett. Villey szerint (id. m. 138). összesen 68-an támadták a szerzőt, ami mutatja, mily nagy jelentőséget tulajdonítottak e műnek.

² Discours, 39—40. l.

koztatni kell a gyermekeket és hogy a tétlenség az a veszedelem, melytől leginkább kell őket féltetnünk. Mit tanuljanak hát? Valóban, szép kérdés! Tanulják meg azt, amit férfikorukban tenniök, s nem azt, amit feledniök kell.

Attól a gondolattól, hogy a kultúra megrontotta az emberiséget, s hogy ennél fogva vissza kell térni a természethez, a dijoni pályamunkától kezdve már nem tud szabadulni Rousseau. Ez lesz élete hátralevő részének alapeszméje; az egyedüli, melynek egész elmélkedését alárendelte s melynek alkalmazásában következetes tudott lenni. Minden, amit ezentúl ír, erre az eszmére vonatkozik s ennek az eszmének más-más oldalról való bizonyítását célozza.

Ezt a gondolatot szövi tovább a dijoni akadémiának 1758-ik évi pályatételére (Mi az oka az emberek egyenlőtlenségének?) beküldött dolgozatában,¹ melyet e szavakkal végez: „Jőjjetek az erdőkbe és legyetek ismét emberek“, s ezt dolgozza fel a hatvanas évek elején gyors egymasutánban megjelent három nagy műve lapjain.

Az első, a Nouvelle Héloïse,² a házasság társadalmi kényszere ellen irányuló lángoló támadás, de egyúttal a nagystilű szerelem utólérhetetlen apotheózisa. Alapgondolata az, hogy a két nemhez tartozó egyének egybekelésének egyedüli indítéka csak a szerelem lehet, mert a szív útja, azaz a természet útja az egyedüli igaz út.

A második, a Társadalmi Szerződés,³ a természet-jog szélsőséges elmélete a tételes joggal szemben. Az állam Rousseau szerint már magában is eltévelyedés a természet rendjétől s a társadalmi rend nem egyéb, mint társadalmi anarchia. Minden felsőbbség merénylet az emberiség ellen. Minden ember egyenlő lévén, senki sem uralkodhatik másokon sem önkényesen, sem az időről-időre változó összességnek (vagyis az egyének sommázatának) akaratából, a „volonté de tous“ alapján;

¹ De l'origine de l'inégalité parmi les hommes. — Magyarra fordította Bogdánfy Ödön, 1905.

² Magyarra ford. Mihálkovics Arpád 1882.

³ Fordította Stassik Ferenc, 1875-ben. Újabban König F. 1910.

az uralkodásnak szerződésen kell alapulnia, mely a nép életét hosszú időkön át fentartó közakaratban (a volonté générale-ban) gyökerezik, mert a hatalom természetűtől fogva az egyedül szuverén népben van. Minden kormány csak megbízottja a népnek; feladata csak az, hogy a törvényeket végrehajtsa és a szabadság fentartásáról gondoskodjék. Megbízatása bármikor visszavonható, ha a kormányzás módja nem felel meg a közakaratnak.

A harmadik nagy műben — *Émile ou de l'Éducation*, — mely 1762-ben jelent meg,¹ a természethez való visszatérés problémáját egy új oldalról, a nevelés szempontjából világította meg Rousseau. Valamennyi műve között ez keltett legnagyobb feltűnést.² A párisi parlament az államügyész indítványa alapján nyilvánosan máglyára vettette a könyvet, az egyházi hatóságok kiátkozták. A szerző csak úgy kerülte el a börtönt, hogy külföldre menekült, de mivel a kontinens egyetlen uralkodója sem mert neki a maga országában állandó tartózkodást biztosítani, Angliába ment, ahol Hume vendégszeretetét élvezte. Mikor aztán az Emil keltette vihar elült s a közhangulat az ő javára kezdett fordulni, visszatért hazájába, megírta Vallomásait,³ de hova-tovább mind inkább elhatalmasodott lelkén az üldöztetés kényszerképzete (Möbius) s az ebből eredő világ- és embergyűlölet. Nem érintkezett többé senkivel, levelezését is megszüntette, s csak a zenében és botanizálásban keresve vigasztalást, majdnem remete módjára élte le hátralevő éveit. Megvalósult rég táplált óhaja. Mint igazi „philosophe solitaire“ halt meg 1778-ban, a természet ölén, Ermenonvilleben.

¹ Használtam az 1765-ik évi amsterdami kiadást (részletes név- és tárgymutatóval). Az Emilnek két magyar fordítása van: a régebbi Füredi Ignác tollából (2. kiad. 1896), az újabb (sokkal pontosabb és olvashatóbb) Schöpflin Aladártól. Jó német fordítás a Sallwürkféle: J. J. R. Emil, übersetzt, mit Biogr. und Kommentar. 4. kiad. Langensalza, 1907. 2 köt.

² 1762. máj. 26: Le livre de Rousseau (Émile) fait très-grand bruit. — 1762. máj. 31: Le livre de Rousseau occasionne du scandale de plus en plus (P. P. Plan: J. J. R. raconté par les gazettes de son temps. Paris, 1912. 15 s. k.-l.)

³ Magyarra fordította Bogdánfy Ödön (Budapest, 1905).

43. A természetes nevelés. — Amidőn most meg akarjuk vizsgálni, miképen alkalmazta Rousseau a természethez való visszatérés elvét a nevelésre, legelőbb is meg kell állapítanunk, mit értett ő a természeten? Sok mindent, sokféle kapcsolatban és változatban. A szó jelenti nála először a külső természetet, melynek rendjét, összhangját, szépségeit oly mélyen meg tudta érezni és oly ragyogó színekkel tudta ecsetelni Rousseau, a romantikus. Jelenti továbbá az emberiség természetes állapotát (état naturel) szemben a társadalmi állapottal (état civil). Jelent azután mindent, ami ősi, eredeti, közvetlen, egyszerű, üde, genialis, szemben mindazzal, ami leszármaztatott, közvetett, mesterséges, összetett, elaggott. Jelenti a természet világát ellentétben a szellemi világgal. Jelenti végül — s a mi szempontunkból ez a legfontosabb — a gyermeki természetet. A nevelésnek ugyanis három alaptényezője van Rousseau szerint: az emberek, a dolgok és a természet. Az embereknek és a dolgoknak, azaz a gyermek környezetének alakítása részben tőlünk, nevelőktől függ, de semmi hatalmunk sincs a gyermek természete fölött, mely nem egyéb, mint képességeinek és szerveinek belső kifejlődése (le développement interne de nos facultés et de nos organes). Ezt a kifejlődést kell a nevelésnek biztosítania, ami azért is lehetséges, mert a gyermek képességei jók és helyesek, mint minden, amit a Teremtő létrehozott. Ebből következik, hogy úgy kell nevelnünk, a hogyan a gyermeki természet megköveteli.

Állítsuk fel megdönthetetlen szabályként, hogy a természet első ösztönzései mindig helyesek; az emberi szívben semmiféle eredeti romlottság sincsen. Nem találkozik benne egyetlen bűn sem, melyről meg ne lehetne mondani, miképen és milyen úton lépett be . . . Amíg tehát az önszeretet útmutatója, az ész, meg nem születik, az a fontos, hogy a gyermek semmit se tegyen azért, mert látta vagy hallotta, szóval semmit se tegyen másokra való tekintettel, hanem csakis azt, amit a természet parancsol neki, s ha úgy cselekszik, csakis jót fog cselekedni.

A gyermek természete lesz a nevelőnek legmegbízhatóbb útmutatója. A gyermek természettől fogva

szabadságra áhitozik. A szabadság pedig abban áll, hogy akarata és képességei összhangban legyenek. Arra kell a gyermeket már kis korában szoktatni, hogy soha se kíváncsion többet, mint amennyire képes. A nevelés legfőbb érdeme, hogy a gyermeket akaratának és erejének erre a helyes arányára megtanítsa. Csakis ez az egyensúly teheti majdan boldoggá. Az ember boldogtalanságának legfőbb oka abban rejlik, hogy olyat is akar, aminek megvalósítására nem képes.

A gyermeki természetnek mindeme követelményeivel homlokegyenest ellenkezik a családi és nyilvános nevelésnek hagyományos útja-módja.

Már a csecsemő ápolása természetellenes. A gyermeket rendszerint nem az anya, hanem a dajka táplálja; a gyermeket bepólyázzák, fejét bekötik, szabad mozgásában gátolják; gondozóit egyre-másra cserélgetik; járni és beszélni tudását siettetik; idegen nyelvekre tanítják, mikor még anyanyelvét sem beszéli tisztán és hibátlanul; majd szükség nélkül olvasásra és írásra fogják, szobába zárják és könyvekkel foglalkoztatják; értelmét cél és eredmény nélkül gyakorolják, testét ellenben elhanyagolják; érzékeit semmibe se veszik; folyton dédelgetik és kényeztetik; önállóságra éppen nem nevelik, hanem hozzászoktatják ahhoz, hogy csak másnak az eszével tudjon gondolkodni s másnak a szavára tudjon cselekedni. A kollégiumokban, „ezekben a nevetséges intézményekben“, a latin és görög nyelvre tanítják, százalmas eredménnyel, s retorikával terhelik elméjét józan esze rovására; tapasztalati tények, konkrét jelenségek helyett csak szavakat, azután megint szavakat és mindig csak szavakat hallanak az iskolákban. Beszélnek neki Istenről oly korban, mikor még Isten lényét sem megérteni, sem megérezní nem tudja.

Mit kell tehát tennie a nevelőnek? Mindannak ellenkezőjét, amit a nevelők eddig tettek: a gyermeki természet fokozatos fejlődésének menetéhez kell alkalmazkodnia, amint ez minden gyermekben egyaránt megnyilvánul. Általánosítani kell a gyermekre vonatkozó nézeteinket, felkeresni növendékünkben a tipikus gyermeket, mert csak így lehet belőle természetes embert

azaz: a természetes önkifejlődéstől meghatározott embert nevelni.

44. A test és az érzékek nevelése. — A kis gyermek, körülbelül a *12-ik életévig* túlnyomóan testi lény. Gondolkodni még nem tud. A gyermekség az ész álma. Kétféle észet kell ugyanis megkülönböztetni: érzéki észet (*raison sensitive*) és értelmi észet (*raison intellectuelle*). Amaz csak szemléleti képeket (*images*) tud létrehozni, emennek összehasonlítás útján keletkezett fogalmai (*notions*) vannak. A gyermek megismerése érzéki megismerés; csak később lesz képes észbeli megismerésre. Semmi keresni valója tehát e korban a könyvekből való tanulásnak. Amit ilyenformán veszítünk, később bőven megtérül (*savoir perdre du temps au début, c'est en définitive en gagner*).

Minthogy minden, ami az emberi értelembé lép, az érzékek útján jut beléje, az ember első esze pusztán érzéki ész: ez veti meg alapját az értelmi észnek. Első filozófiai tanáraink a mi lábaink, kezeink, szemeink. Mindezeknek a helyébe könyveket tenni, nem annyi-é, mint hogy megtanuljunk a más eszével élni, s megtanulni azt, hogy sokat higyjünk és soha semmit se tudjunk.

S nemcsak az értelem kiképzésének nem lehet ekkor még helye, hanem az erkölcsi nevelésnek sem. A kis gyermek még nem erkölcsi lény. Nem képes erkölcsiségre, mert erkölcsi fogalmai és érzelmei nem lehetnek (csak érzései vannak, de nem érzelmei). Nem tudja még, mi a szeretet, részvét és barátság.

Mindebből Rousseau szerint az következik, hogy az első tizenkét évben, a szenzáció uralma idejében, a nevelésnek feladata csak az lehet, hogy helyes és pontos érzéki észrevételek szerzéséről gondoskodjék. Mivel pedig ez csak úgy lehetséges, ha az érzékszervek tökéletesen működnek, ebben az időszakban mindenképp előtte a *testet* és különösen az *érzékeket* kell fejleszteni. Erőssé, edzetté, hajlékonyá kell tennünk a gyermek testét (erre való a testgyakorlás minden neme), finomakká a látás, hallás, és tapintás érzékeit. Tegyen szert a gyermek folytonos gyakorlással biztos

szem- és súlymértékre; finomítsa tapintását azzal, hogy a tárgyakat kezébe fogja; tanulja meg, hogyan kell testét minden váratlan eshetőség ellen biztosítani. Szaladgáljon mezítláb mindenféle helyen és időben; tudjon „messzire, magasra ugrani, fára mászkálni, magát falon általvetni s egyensúlyt tartani, hogy minden mozdulata és taglejtése az egyensúlyzás törvényének megfeleljen, még pedig jóval előbb, mint amikor a sztatika megmagyarázhatná őket.“

Az érzékek gyakorlásának és fejlesztésének szolgálatába helyezi Rousseau a *rajzolást* és *mérést* is, melyek a nevelésnek ezen első szakába valók.

A gyermekek nagy utánpótlás, kik mindent le akarnak rajzolni; óhajtanám, hogy növendékem tanulja meg ezt a művészetet, nem éppen magáért a művészetért, de hogy szemét élesítse és kezét hajlékonyá tegye vele; s általában nem az a fontos, hogy ezt vagy azt a gyakorlatot tudja, hanem az, hogy szerezzék meg az érzékeknek amaz élességét (la perspicacité des sens) és a testnek ama jó tartását (la bonne habitude du corps), melyet az ember gyakorlat útján elsajátít. Nagyon óvakodnám tehát attól, hogy oly rajztanítót adjak melléje, aki csak rajzmintákat másoltat vele, vagyis utánpótlásokat utánoztat; azt akarom, hogy más mestere ne legyen, mint a természet, s ne legyenek más mintái, mint a tárgyak. Azt akarom, hogy szeme előtt eredeti tárgy legyen, s nem a papíros, mely képét adja; hogy egy házat a ház után rajzoljon, egy fát az élőfa után, egy embert az élő ember után, abból a célból, hogy hozzászokják a testeknek és megjelenésöknak pontos megfigyeléséhez . . . Jól tudom, hogy ilyen módon soká fog a gyermek firkálni és soká nem lehet majd felismerni, mit rajzol; hogy csak nagy későn fog szert tenni a körvonalak eleganciájára és a rajzolóknak könnyedségére, talán soha sem éri el a festői hatások képességét és a rajz jó ízlését, de viszont bizonyára sokkal helyesebb látásra, biztosabb kézre tesz szert . . .

Rendesen elhanyagolják (a geometriai oktatásban) az alakok helyességét; feltételezik a pontosságot és bizonyítással foglalkoznak. Miközöttünk — ellenkezően — soha még csak szó sem leszen bizonyításról. Legfontosabb dolgunk lesz teljesen egyenlő vonalakat húzni, tökéletes kört leírni. Hogy igazoljuk a rajz

pontosságát, minden érzékelhető tulajdonságát meg fogjuk vizsgálni és ez alkalmat fog adni arra, hogy naponként új meg új tulajdonságokat fedezzünk fel rajta . . . A geometria az én növendékem szemében nem egyéb, mint a vonalzó és körző helyes használatának a mestersége; nem szabad összezavarnia a rajzzal, ahol sem az egyik, sem a másik eszközt nem használhatja.

45. Az értelmi nevelés. — Testében megerősödve, gazdag érzéki benyomásokkal és szemléletekkel ellátva foghat hozzá immár a gyermek, körülbelül tizenkettedik életévében, az ismeretszerzéshez. Mit tanuljon tehát? Azt, ami érdekli, azaz: természetes tudásvágyának megfelelő, s ami neki a maga (gyermeki) természete szempontjából hasznára válhatik; s mindenesetre csak azt, amit a maga eszével megérthet. Ez pedig nem lehet más, mint a Föld, melyen él; és a természet, mely környékezi; más szóval a földrajz és a természet-ismeret.

Van-e érdekesebb és hasznosabb tárgy a *földrajznál*? kérdi Rousseau. De nem az a földrajz, melyet tanítani szoktak. Körülveszik a gyermeket térképekkel, földgömbökkel és tellúriumokkal. Minek ez a sok látványosság? Nem ily mesterséges eszközökre van szükség, hanem arra, hogy a gyermek maga lásson és tapasztaljon. Kerestessük meg vele künn a szabadban a világtájakat és mutassuk meg neki a valóságban földünk természeti viszonyait. Ne elégedjünk meg vele, ha a térképen látható jeleket ismeri, melyeknek igazi értelme úgysis legtöbbször rejtély marad előtte.

Emlékszem — mondja Rousseau —, hogy láttam valahol egy földrajzi kézikönyvet [vajjon melyik lehetett?], mely így kezdődött: „Mi a világ? Kártyapapirosból készült gömb.” Egészen ilyen a gyermekek földrajza. Állítom, hogy két évi földrajzi és kozmográfiai tanulmány után nincsen egyetlen tíz éves gyermek, aki utasítás szerint el tudna menni Páristól Saint-Denis-ig, s állítom, hogy egy sincsen, aki apja kertjének egy alaprajza után követni tudná az utak tekervényeit, anélkül, hogy eltévedne.

A földrajz tanulásának kiinduló pontja a közvetlen helyrajz. Csakis ebből az ismereteshől lehet megérteni

az ismeretlent. Ki kell indulni a szülőföldből s azután tovább haladva lépésről lépésre kitágítani a megismerés körét.

Két legelső földrajzi pontja lesz: a város, a hol lakik (a gyermek) és apjának falusi háza; azután a közbeeső helyek, azután a szomszédos folyók, azután a Nap látványa és a tájékozódás módja . . . Minderről maga készítsen magának térképet. E térkép legyen egészen egyszerű és eleinte csak a legelső két tárgy legyen rajta, amelyekhez később a többieket csatolhatja, aszerint amint tudja vagy megbecsüli távolságukat és helyzetüket.

Érdekelni fogják a gyermekeket a *természetrajz* körébe vágó jelenségek (állatok és növények), úgyszintén a természeti tűnemények, melyeknek naponként tanuja és szemlélője, vagyis az, amit *fizikának* neveznek. Itt is a legegyszerűbb, legközönségesebb tapasztalatok azok, melyek tanulmányainak alapot és anyagot kell hogy adjanak. A hőmérséklet változik; minden test összehúzódik a hidegtől és kitágul a melegtől (hőmérő). A szelet érezzük arcunkon; a levegő tehát test, melyet érzünk, anélkül hogy látnók. Tegyük egy felfordított poharat a vízbe: a víz nem fogja betölteni, hacsak be nem bocsátjuk a levegőt: a levegő tehát ellenállásra képes stb. A sztatikának összes törvényei ily egyszerű kísérleteken megmagyarázhatók. Fizikai eszközökre semmi szükség. Az a sok készülék vagy megdöbbsenti a gyermeket, vagy annyira leköti látását, hogy nem is gondol a törvényre, melyet meg akarunk vele értetni. Mentől jobban vesszük körül magunkat mesterséges eszközökkel, annál kevésbbé gyakoroljuk saját érzéseinket. Ha okvetlenül szükség van szemléltető eszközökre, a gyermek maga készítse el őket s maga végezze el rajta a kísérletet.

Azt akarom, hogy mi magunk készítsük el összes gépeinket s nem akarom az eszközt a tapasztalat előtt elkészíttetni, hanem azt akarom, hogy miután a tapasztalatot megszereztük, mintegy véletlenségből lassanként magunk találjuk ki az eszközt, mely a tapasztalatot igazolja. Jobban szeretem, ha eszközeink nem olyan tökéletesek és pontosak, de fogalmaink világosabbak arról, hogy mi ezeknek az eszközöknek a rendeltetése, s ama műve-

letekről, melyek ezen eszközöktől erednek. A sztatikából első leckének nem fogok mérleget bemutatni, hanem egy székre keresztbe fektetek egy botot, azután megmérem a bot két részét egyensúlyhelyzetben, azután egyik és másik végére majd egyenlő majd egyenlőtlen súlyokat akasztok; azután tovább húzva-tolva, ameddig szükséges, rájövök végre, hogy az egyensúly a súlyok mennyisége és az emelő karok hosszúsága közötti reciprokaránynak az eredménye. Ime itt van már az én kis fizikusom, aki a mérleget igazolni tudja, mielőtt egyet is látott volna.

Kétséget nem szenved, hogy az ember sokkal világosabb és biztosabb fogalmakat alkot magának azokról a dolgokról, melyeket ilyenformán magától tanul meg, mint olyanokról, melyeket másoktól sajátít el: legelőbb is nem szokik hozzá ahhoz, hogy esztétikai módon a tekintélynek vesse alá, s aztán nagyobb leleménységre tesz szert a vonatkozások feltalálásában, az eszmék kapcsolásában, az eszközök felfedezésében, mint ha mindent elfogad úgy, ahogyan adják, minek következtében szellemünk parlagon hever, mint az olyan ember teste, akit mindig öltöztetnek, akinek mindig lábára huzzák a csizmáját, akit emberei mindig kiszolgálhatnak s aki végre tagjainak erejét és hasznavehetőségét elveszti . . .

A mondottakból kiderül, hogy -- az iskola mai nyelvén szólva -- nagyon kevés „tantárgy”-ra szorítkoznak Emil tanulmányai, s hogy e tanulmányok is híjával vannak minden tervszerűségnek. Emil akkor tanul, amikor kedve tartja s mikor a nevelőnek módja van akként elrendezni az alkalmakat, hogy hozzájuk lehessen fűzni valami érdekes és hasznos tudnivalót. A nevelő beszélget a növendékekkel, figyelmezteti egyre másra s a gyermek tudni vágyása és ebből eredő kérdései szolgálnak az oktatás fonalául. Legjobb, ha a növendék maga találja meg a helyes feleletet. Könyvekre nincs szükség. „Gyűlölöm a könyveket” mondja Rousseau. Csak egy könyvnek kegyelmez: Robinson Crusoe'nek. Azt akarja, hogy Emil „bolondja legyen ennek a regénynek”, mely megtaníthatja őt arra, hogy az ember egészen magára hagyatva hogyan elégíti ki életszükségleteit s hogyan veszi birtokba a természet erőit. Emil ekként a társadalmi ember helyett a természet emberét fogja megismerni, s bár valószínű.

hogy nem ez az állapot várakozik reá az életben, „de ezen helyzet szerint kell majd értékelnie valamennyi többi élethelyzetet.“

46. Az erkölcsi, vallási és esztétikai nevelés. —

A tizennegyedik-tizenötödik évben a fiúgyermek teste és lelke nagy átalakuláson megy keresztül. Közeledik a szenvedélyek vihara, a serdülés kora, a gyermek „második születése“. Ezek a szenvedélyes érzelmek nagyjából a másik nem iránt való vonzódásban nyilvánulnak. A nevelésnek lesz feladata akként irányítani őket, hogy időnek előtte ki ne törjenek, hanem a természet rendje szerint érlelődjenek. Igyekezni fogunk növendékünket ártatlanságában megtartani mindaddig, míg házasságra léphet: egészséges nemzedékek fogják igazolni az ifjú évek bölcs mértéktartását. Ez a „boldog ártatlanság“ (cette heureuse simplicité) egész életét nemes és fenkölt szellemmel fogja megtölteni, mert akinek lelke ifjú korában tiszta volt, az később sem fog vonzódni a nemtelen, az aljas, a közönséges felé. Nincsen azonban ennél nehezebb feladata a nevelőnek. Ezer szemre és a legfinomabb tapintatra van szüksége, főként a nemi felvilágosítás körül, melynek — ha szükség van reá — az egyénhez és a körülményekhez kell alkalmazkodnia.

Közben tovább folyik az értelem kiképzése, melyhez azonban a tizenötödik életév után a szív kiművelése is hozzájárul. Most már a növendék érzelmi életet is élhet. Kezdetét veheti az erkölcsi, vallási és esztétikai nevelés.

Az *erkölcsi nevelés*, a szó igaz értelmében, Emil életének eddigi menetében nem volt lehetséges. A gyermek 12-ik életéve előtt csak annyit tehetünk, hogy szoktatással és példaadással, esetleg cselekvéseinek természetes következményeiben rejlő büntetésekkel és jutalmakkal készítetjük erényes magatartásra. Ezek az erények azonban jobbra csak „utánzott erények“ lesznek (vertues par imitation, vertues de singe), mert a gyermek esze még nem látja be, s szíve nem érzi meg a jót. Hiába e korban minden erkölcsi oktatás,

még nem szociális lény a gyermek s ezért nem képes azokra az érzelmekre, melyek az embert embertársaihoz kötik. De nem lehet szó igazi erkölcsi nevelésről az értelmi képzés első három évében sem, mert habár a gyermek már tud fogalmakat alkotni, ezeket szintén nem tudja még a társas közösségre vonatkoztatni. Még mindig csak gondolkodik és cselekszik, de nem érez; még mindig nem „szerető és érzelmes lény“ (un être aimant et sensible); még mindig nem képes „eszét szíve segítségével tökéletesíteni“ (perfectionner la raison par le coeur).

A szívnek ez a közreműködése nem más, mint a lelkiismeret. Csak a tizenötödik életév után kezd jelentkezni „ez a belső világosság“ (lumière intérieure), mely sohasem csalhat, mert az emberi természetben gyökerezik. Hogy van Isten s hogy lelkünk halhatatlan, arra eszünk utal; de hogy eszünk helyes úton jár-e, mikor Isten lételet és lelkünk halhatatlanságát állítja, azt lelkiismeretünk érzi meg.

A lelkiismeret a lélek szava . . . Nagyon is sokszor csal meg bennünket az ész . . . , de a lelkiismeret sohasem csal. Ő az ember igazi vezetője; ugyanaz a léleknek, mint az ösztön a testnek: aki lelkiismeretét követi, a természetnek engedelmeskedik s nem félhet attól, hogy eltévedjen . . . A lelkiismeret ténykedései nem ítéletek, hanem érzelmek. Habár összes képzeink kívülről erednek, de az érzelmek, melyek amazokat értékelik (les sentiments, qui les apprécient), a mi belsőkben vannak, s csakis ezeknek segítségével ismerjük fel, vajjon van-e vagy nincsen-e megegyezés köztünk és ama dolgok közt, melyeket fel kell keresnünk vagy el kell kerülnünk . . . Vessed szemedet a világ minden nemzetére, menj végig a történet egész folyamán, annyi embertelen és furcsa kultuszcselekedet közepette az erkölcsöknök és jellemeknek csodálatos változatossága közt az igazságosságnak és tisztességnök ugyanazon képzeit, a jónak és rossznak ugyanazon fogalmát fogod megtalálni mindenütt. A lélek mélységében van tehát az igazságosságnak és erénynek amaz elve, mely szerint ítéljük meg, saját maximáink ellenére is, a mi cselekedeteinket és másokéit, mint rosszakat vagy jókat: és ez az elv (ce principe) az, melynek azt a nevet adom, hogy *lelkiismeret*.

A lelkiismeret érzékennyé tételére alkalmat kell adnia a nevelőnek. Például, hogy részvétet és jóakaratot érezhessen az ifjú, meg kell mutatni neki embertársai nyomorúságát, szenvedéseit, nélkülözéseit, nem oly gyakran, hogy sötéten lássa a világot, de oly mértékben, hogy érzelmeinek folyamata meginduljon. Ki kell mintegy lépnie önmagából és azonosítania magát a szenvedő lényvel. Ebben a szenvedő lényben kell öneki magának szenvednie.

Hogy tehát az ébredező érzelmességet felkeltsük és éles-szük, s természetes útján vezessük vagy kövessük, mi egyebet tehetünk, mint hogy a serdülő ifjúnak oly tárgyakat mutatunk be, melyeken szívének kifelé ható ereje (la force expansive de son coeur) érvényesülhet, amelyek kiszélesítik, kiterjesztik érzületét más lényekre, melyek saját magán kívül is mindenütt feltaláltatják vele önmagát, s viszont gondosan távoltartják tőle azokat a tárgyakat, melyek az ifjú érzelmi életét megszőkítik, egyetlen pontra irányítják s az emberi önzés rúgóját megfeszítik? Más szóval, fel kell benne kelteni a jóságot, az emberséges érzést, a szálnalmat, a jótékonyságot, valamennyi vonzó és szelíd érzelmet, melyek természetöknél fogva tetszenek az embereknek s meg kell gátolnunk, hogy gyökeret ne verjenek benne az irigység, a kapzsiság, a gyűlölet s az összes visszataszító és kegyetlen szenvedélyek, melyek az érzékenységet (la sensibilité) nemcsak semmivé, de nemlegessé teszik, s még hozzá gyötrelmet okoznak azoknak, akik e szenvedélyeket magukban táplálják.

Rousseau, mint láttuk, azzal a fentartással él, hogy az emberi szenvedések szemlélete ne keltsen pesszimizmust az ifjában. Érzi azokat a veszedelmeket, melyek a fiatal lelket érhetnék, ha a valót, úgy ahogy van, közelelről megismerné. Keres tehát valamit, ami az emberiség küzdelmének rikító színeit enyhítheti és letompíthatja. Ezt a szerepet a *történelemnek* szánja, mely itt lép be Emil olvasmányainak körébe. Csakhogy nagy óvatosságra van szükség. Nem szabad az ifjával sokat okoskodni a történeti eseményekről, de kész ítéleteket sem szabad eléje adni. Úgy kell intézni a dolgot, hogy a történelem képei teljes közvetlenséggel hassanak reá. E módszeres nehézségen kívül van egy

másik, mely a történelem lényegében rejlik: megtalálni azt a tárgyilagos álláspontot, melyről igazságosan ítélni lehetjük meg embertársainkat. A legkitűnőbb történetírók is vagy színtelenek vagy rikító színekkel jellemeznek, s a nevelés céljaira egyébként sem alkalmasak. Sem Livius, sem Tacitus nem valók fiatal embereknek; Herodotos nagyon is gyerekes; Thukydides műve tele van csatákkal. Egyedül Plutarchos párhuzamos életrajzai (nyilván az Amyot-féle fordításra gondol az író) pedagógiai értékűek, mert egyénekben jelenítik meg az emberi természetet.¹ Rousseau szerint ugyanis a növendéknek mindenek előtt intim vonásaiban mutassuk be az embert; a néplélek mivolta (le génie des hommes assemblés ou des peuples) a férfikor tanulmányainak lehet csak tárgya.

A *vallásos nevelés* is csak a növendék életének harmadik szakaszában veheti kezdetét. Istenről csak most szabad hallania. Ha előbb beszélünk neki róla, mulhatatlanul antropomorfistává lesz. Istent meg nem érti, s nem érti meg azokat a metafizikai fogalmakat sem (teremtés, megsemmisülés, mindenüttlét, örökkévalóság, mindenhatóság), melyek a szokásos hitoktatásban előfordulnak. Azt sem érti meg, hogy mindezek misztériumok, melyekben hinnünk kell, mert hogy az ember misztériumokban hiessen, legalább azt kell megértenie, hogy ezek a misztériumok érthetetlenek. A gyermek még erre sem képes. Ezért tehát a vallásos nevelés lehető későn, legcélszerűbben csak a tizennyolcadik életévvel kezdődhetik, mikor az ifjú, szíve által vezetett értelmével segítségével, maga választhatja meg magának azt a vallást, melyhez eszének leghelyesebb alkalmazása „elvezeti.”

Ám, ha a gyermeket úgy neveltük, ahogyan a természet emberét nevelni kell, nem lehet kétséges, hogy ez a vallás nem lesz tételes. A szív érzelmeitől sugalmazott gondolkodás kell, hogy Emilt vallásos hitre

¹ Rousseau kedvenc írója. Réveries du promeneur solitaire IV: „Dans le petit nombre des livres que je lis quelquefois encore, Plutarque est celui qui m'attache et me profite le plus. Ce fut la première lecture de mon enfance, ce sera la dernière de ma vieillesse.”

vezesse. Lelkiismerete és esze fogják a hitet akaratlanul is rákényszeríteni; hinnie kell, mert hitetlensége beleütköznék lelkiismerete hangos szózatába és esze parancsoló törvényébe.

Ennek a természetes vallásnak első igazsága, hogy van Isten. Ez az ősi oka minden mozgásnak: a teljes, tökéletes kezdeményezés maga. De ha a mozgás változatlan törvények szerint megy végbe, akkor az ősi ok, az ősi akarat csak eszes akarat lehet. Tehát kell lennie az anyagtól független, észszerűen működő, ősi mozgató erőnek vagy akaratnak. Megnyilvánul az ég boltozatában, a csillagok ragyogásában, a lefelészó juhnyájban, a repülő madárban, a lefelé eső kőben, a szélről megmozgatott falevélben s önmagamban is. Megnyilvánul a világegyetem részeinek összhangjában, melyet pusztá véletlennel magyarázni nem lehet. Ez az ősi, eszes akarat: Isten.

Isten tehát van. Kérdés, én magam mi vagyok. Az élő lények között a legtökéletesebb, mert tudatos és szabad lény vagyok. Két szubstancia egyesül bennem: egyik az anyag, a másik az, ami az anyagot mozgatja, a szellem. É kettő meroben különböző és egymással össze nem téveszthető. Van bennem passzivitás, érzékeim passzivitása: és van bennem aktivitás, szellemiségem aktivitása. Az előbbinek működése érzékelés, az utóbbié gondolkodás, érzelem, akarat. Csak az ember gondolkodhatik, érezhet és akarhat. Az, ami bennem aktív, Istentől ered és halhatatlan. Az ember lelke tehát halhatatlan.

A materialisták süketek ama belső szózattal szemben, mely nehezen félreérthető hangon odakiáltja nekik: egy gép nem gondolkodhatik; nincsen olyan mozgás vagy alak, mely az eszmélkedést létrehozhatja; minden, ami benned van, széjjelszakítani igyekszik azokat a kötelékeket, melyek összeszorítják: a tér nem a te mértéked, az egész világegyetem nem elég nagy a te számodra; érzelmeidnek, vágyaidnak, nyughatatlanságodnak, még büszkeségednek is más alapelve van, mint ennek a szűk testnek, melybe láncoltnak érzed magad.

Íme a természetes vallás, mellyel Rousseau ellentétbe helyezi a pozitív vallás tételeit. Ez a szembe-

állítás okozta a könyvnek és szerzőjének üldözését. A savoyai vikárius hitvallásában¹ éles dialektikával fordul az egyházak és tételes vallások ellen. A vallássság — ez fejtegetéseinek alapgondolata — nem attól függ, vajjon az egyházak annak tartják-e, hanem attól, hogy megfelel-e az emberi természet belső szö-zatának. Minden vallás jó és üdvös, ha megfelel annak a népnek, mely vallja. „A lényeges istentisztelet a szívben van“ (le culte essentiel est celui du coeur).

Nem feledkezik meg végül Rousseau az *esztétikai nevelés*ről sem. Érzi, hogy hiányos volna Emil művelt-sége, ha nem tanulta volna meg a szépet élvezni, ha nem volna fejlett ízlése. Erkölcsiségének is kárára volna e fogvatkozás, mert a szépnék és jónak közös a forrása (le bon goût tient aux moeurs).² Gyökerük egyaránt a szívben van. De habár az ízlés minden embernek természetében van, mégis fejlesztésre szorul, s e fejlesztésben mintául csak a természet szolgálhat (tous les vrais modèles du goût sont dans la nature).

Az ízlést nem lehet könyvből megtanulni. Hogy az ifjú tudja és érezze, mi a szép, csak egyet tehetünk: mutassunk neki mentől több szépet, kevés magyará-zattal, s inkább csak arra törekedve, hogy a szép a maga teljes közvetlenségével hasson a fiatal lélekre. Beszélgessünk növendékünkkel azokról a tárgyakról, melyeket látott, s ily fesztelen társalgás alakjában tegyük tudatossá a szép által keltett érzelmeket.

E szép tárgyakhoz tartoznak a klasszikus írók is; még pedig első sorban — csodálkozva halljuk — a görögök és rómaiak, kik közelebb állanak a természethez, mint a modernek, s ezért a nevelés szempont-jából értékesebbek emezeknél. Az akadémia tagjainak fecsegését (le badinage des académiciens) bátran nél-

¹ Külön kiadásban magyarul e címen: Hitvallomása egy papnak, ford. Gerő (Gregus) Ákos, 1848. — A savoyai vikárius, ford. Rácz Lajos. Bpest. 1912.

² V. ö. a következő helyet a Nouvelle Héloïse I. könyvének 12. leveléből: „Mindig abban a véleményben voltam, hogy a jó nem egyéb, mint cselekvésre átültetett szép; hogy az egyik bensőségesen összefügg a másikkal, s hogy mindkettőnek közös forrása a jól elrendezett természetben van“ (Shaftesbury, Hutcheson és Adam Smith tana).

külözhethet az ifjú. Csak a régi klasszikus írókban fogja megtalálni az ízlés nemes egyszerűségét. A modernnek sokat beszélnek és keveset mondanak, míg a régiek előadása mindig telített és érzelmeket indító. Emil meg fogja érezni Demosthenes ékesszólásának férfiasságát s amikor beszédeit olvassa, azt fogja mondani: „Ez szónok“, míg ha Cicerót olvassa, azt fogja mondani: „Ez prókátor.“ Minő különbség lesz közte és a kollégiumok tanulói közt a remekírók értékelésében és élvezésében! Milyen más szemmel fogja olvasni Rousseau neveltje az Aeneis negyedik énekét vagy Tibullust vagy Platon Symposionját, mint a nyilvános iskolák növendéke! „Mennyire meg fog indulni az egyiknek szíve attól, ami a másikat még csak meg sem érinti.“

De korántsem szabad ezekből a nyilatkozatokból azt következtetnünk, mintha Rousseau a klasszikus tanulmányokra valami különös súlyt helyezne. A most ismertetett kijelentések értékét nyomban lerontja az az egy mondat, mely követi őket: Akár sikerrel foglalkozzék Emil a holt nyelvekkel és irodalmakkal, akár nem, végelemzésben nem fontos, mert nem ezeken a gyerekes dolgokon fordul meg az ő nevelése (*ce n'est pas de tous ces badinages qu'il s'agit dans son éducation*).

47. A természetes ember a társadalomban. —

Az Emilnek e részletes elemzéséből megtanulhattuk, minőnek gondolta Rousseau a természetes nevelést. Felelet nélkül maradt az a kérdés, hogy az ilyképen nevelt ember hogyan találhatja meg helyét a társadalomban? Hiszen az író, mint láttuk, éles ellentétbe helyezi a természetes állapotot a társadalmi állapottal. A természetes ember számtani egység (*unité numérique*), aki csak önmagával áll viszonyban; a társadalmi ember törtszám, mely függ a nevezőjétől (pl. 1 vagy 2 milliómodrész) s melynek értékét e szerint az határozza meg, minő viszonyban áll az egész társadalmi testtel (a *corps social*-al). Mivel pedig a társadalom intézményei leginkább képesek az embert a maga természe-

téből kiforgatni (dénaturer), ennél fogva oly nevelésre van szükség, mely zavartalanul követheti a természet rendjét és ekként az egyén szabadságát biztosíthatja. Ez csakis a házi nevelés (éducation domestique) lehet.¹

Csak hogy az ember társadalomban él. Ezt a tényt a házi nevelésnek sem szabad szem elől tévesztenie. Valami módját kell ejtenie, hogy a természet elve szerint nevelt ember megtudjon alkudni a társadalmi renddel is. Ennek pedig nem az lesz az útja, hogy a gyermeket bizonyos meghatározott társadalmi helyzetre (életpályára) neveljük, mert ez a különleges előkészítés alkalmatlanná fogja őt tenni minden más feladat elvégzésére.

¹ Más műveiben, ahol gyakorlati követelményekkel kell számolnia, a nyilvános nevelés hívének vallja magát Rousseau. A nagy Enciklopédia számára írt egyik cikkében (Économie politique) föltétlen és kizárólagos állami nevelést sürget. Nem az apákra kell bízni a nevelést, mert a korai halál nem ritkán megfosztja az apát a nevelés gyümölcseitől. „Az állam megmarad, de a család feloszlik.” Részletesebben kifejti a nyilvános nevelés gondolatát Lengyelország alkotmányáról szóló műve (Considérations sur le gouvernement de Pologne) 4. fejezetében. A fennálló iskolákban különbséget tesznek gazdagok és szegények közt, holott minden ember egyenlő. Oly nevelésben kell tehát a gyermekeket részesíteni, mely egészen egyenlő alapelven nyugszik. Ezt csak az állam teheti meg, melynek feladata a nevelést törvénnyel szabályozni. A nevelés módja legyen negatív. „Ha megakadályozzátok, hogy a bűnök létrejőjenek, eleget tettetek az erőny érdekének.” — Pedagógiai érdekű Rousseau-nak a párisi érsekhöz intézett nyílt levele (Lettre à Christophe de Beaumont), melyben az Emilt (különösen a szavoyai vikárius hitvallását) védelmezi; továbbá az az emlékirata, melyben mint M. Bonnot de Mably gyermekeinek nevelője követendő eljárásának tervét adja (Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie). Ez az irat 1740-ben készült, amikor Rousseau még messze volt a Retournons à la Nature-től, de már feltűnik benne az érzelmek nevelésére vetett nagy súly: „A cél, melyet egy fiatal ember nevelésében ki kell tűzni: a szívnek, az ítéletnek, a szellemnek a kiművelése, még pedig abban a sorrendben, amint megnevezem őket (et cela dans l'ordre que je les nomme)“ . . . „Valóban, úgy látszik, hogy a józan ész (le bon sens) még sokkal inkább függ a szív érzelmeitől (des sentiments du coeur), mint az elme világosságától (que des lumières de l'esprit).“ Mäskülönben az emlékiraton Locke hatása is érezhető. — Nevelésről szól végül Württemberg herceghez (M. le Prince L. E. de Württemberg) intézett néhány levél; például az 1764. jan. 21-én kelt levél, melyben az író kijelenti, hogy a hercegnek az a szándéka, mely szerint fiát Rousseau elvei szerint akarja neveltetni, nagyon megtisztelő ugyan reá nézve, de figyelmezteti a herceget az ilyen nevelés rendkívüli nehézségére. A siker attól függ, hogy a nevelő mindvégig tud-e egészen következetes lenni.

sére, és nevezetesen arra is, hogy a mostani társadalmi rend netáni átalakulása esetén is¹ mindenkor megállhassa helyét. Általánosságban kell tehát benne a szociális érzéket felébresztteni, ami legjobban úgy történhetik meg, ha *munkára* neveljük. Ha Emil megtanult dolgozni, függetleníti magát a társadalomtól, de egyúttal lerója adóját a társadalomnak (mert senkinek sincsen joga a semmittevéshez). E célnak legjobban megfelel a kézi munka, melyet Emilnek nem éppen azért kell megtanulnia, hogy tudja, hanem hogy legyőzni segítse azokat az előítéleteket, melyek a kéz munkája ellen irányulnak. Rousseau szemében csak a kézműves igazán szabad. Ha kifogyott a pénzéből, bemegy az útjába eső legelső műhelybe, hozzáfog a munkához, s mire megcsendül a déli harangszó, máris megkereste keze munkájával ebédjét. Emil asztalosmesterséget fog tanulni, mely a testet kellőképen gyakorolja és túlon túl nem fárasztja, mely szorgalmat és pontosságot kíván, de nem zárja ki a leleményességet és izlést sem. S nem elég, hogy Emil otthon dolgozzon; hetenként egy-két napot nevelője társaságában az asztalos házában fog tölteni, részt fog venni a mesternek nemcsak foglalkozásában, hanem ebédjében, családi életében is, alávétve magát a gazda rendelkezésének. Így fejlődhetik ki benne hamisítatlan társadalmi érzék, vagyis az emberek egyenlőségének és minden emberi munka értékességének tudata.

A munkára nevelés fogja megvetni alapját azoknak a társas erényeknek, melyeket az ifjúnak — mint láttuk — a nevelés harmadik szakában kell elsajátítania. Hogyan történjék ez, arról szintén értesültünk: egyrészt az emberiség nyomorának, bajainak, szenvedéseinek (nem túlságosan közletről való) és nem nagyon

¹ Ebben az összefüggésben jósolja meg Rousseau a francia forradalmat: „Vous vous fiez à l'ordre actuel de la société, sans songer que cet ordre est sujet à des révolutions inévitables . . . Le Grand devient petit, le riche devient pauvre, le Monarque devient sujet: les coups du sort sont-ils si rares, que vous puissiez compter d'en être exempt? Nous approchons de l'état de crise et du siècle des révolutions. Qui peut vous répondre de ce que vous deviendrez alors?”

gyakori¹ bemutatása, másrészt kitűnő emberek életfolyásának megismertetése útján. Vajjon elégségesek-e ezek az eszközök az óhajtott cél elérésére, nagyon kétséges. Nekünk úgy tetszik, hogy Rousseau — még a maga kora fejletlen társadalmi viszonyainak mértéke szerint is — megdöbbenően egyszerűnek látja a szociális problémát.

48. Zsófia nevelése. — Rousseau pedagógiai regénye — mint némelyek nevezték — házassággal végződik. Emil eljegyzi Zsófiát, azután hosszabb időre külföldre utazik, hogy világot lásson, emberismeretre tegyen szert, tapasztalatokat gyűjtsön, a különböző alkotmányformákat, a népek szokásait és erkölceit tanulmányozza és idegen nyelveket tanuljon. Mikor útjáról visszatért, elveszi Zsófiát.² Ez alkalmat ad Rousseau-nak, hogy a nőnevelésre is kiterjeszkedjék. Művének ötödik könyve egészen erről a tárgyról szól.

A négy első kötet keltette benyomások után meg-lepheti az avatatlan olvasót az a feltűnő különbség, mely amazok haladó s az ötödiknek maradi szelleme közt mutatkozik. Míg Emil nevelésében majdnem minden másképen megy végbe, mint az akkori család és iskola körében, addig Zsófia nevelése, amint Rousseau leírja, nem sokban különbözik azoktól az eljárásoktól, melyeket akkortájt minden tisztos polgári család a leányok nevelésében követett. De éles ellentétben áll Zsófia nevelése az előkelő leányokéval is,³ kik gyermekkorukban dajkák, komornák, fizetett cselédek gondjaira voltak bízva. A leány naponként alig néhány percre látta világi örömeknek élő, pompakedvelő, szeretkező

¹ Que votre élève connaisse donc le sort de l'homme et les misères de ses semblables, mais qu'il n'en soit pas trop souvent le témoin (Em. IV. k.).

² Rousseau folytatást akart írni az Emilhez. A töredékek, melyek fennmaradtak (les Solitaires ou Émile et Sophie), éppen nem alkalmasak arra, hogy megsajnáltassák velünk a terv abbanmaradását. Emil és Zsófia néhány boldog évet töltenek faluhelyen, azután a városba költöznek. Zsófia boldogsága csakhamar véget ér, mert Emil elhanyagolja; a nő családott lélekkel egy könnyelmű csábító hálójába kerül. Emil elválik tőle, világgá megy, s hosszú bolyongás után újból találkozik és kibékül Zsófiával. V. ö. Hensel, id. m. 69—70 l.

³ Edmond et Jules Goncourt, La femme au dixhuitième siècle, Paris, 1862.

édes anyját. A családi élet többnyire rendetlen volt: a szülők mindegyike a maga külön útjait járta. Mindez romboló hatással volt a leányok életfelfogására. Mivel az anyák mindenek fölött azt kívánták, hogy leányuk a társaságban, a szalónok parkettjein meg tudja állani a helyét, a nevelésnek is ezekre a külsőségekre kellett irányulnia, felszínesnek, mesterkéltnek kellett lennie. Tánc, zene, ének, valami kevés egy idegen nyelvből, illemtan ezekre esett a súly, még az elvilágiasodott apácakolostorokban is, melyek — miként más helyen megállapítottuk — a nemes származású leányok nagy részének nevelését intézték.

A nőnevelésnek ezt a fonák voltát kell szem előtt tartanunk, ha Rousseaut meg akarjuk érteni. Mint naturalista, az adott körülmények közt, egyedül a nő természetes hivatását tekinthette irányadónak. Csakis ennek az elvi álláspontjának kizárólagossága adhatta ajkára az ilyen kijelentéseket:

A nőnek egész nevelése kell, hogy a férfakkal legyen vonatkozásban (*doit être relative aux hommes*) . . . A nő különlegesen arra van teremtve, hogy a férfiaknak tessenek, általuk szerettessenek és tiszteltessenek, őket ifjúságukban nevelje és későbbi korukban gondozza, nekik tanácsot adjon, őket vigasztalja, nekik kellemessé és édessé tegye az életet. Ime minden időben ez a nők kötelessége, melyre őket gyermekségüktől fogva meg kell tanítani . . . A nő természetes állapota a függés (*la dépendance est l'état naturel de la femme*) . . . Az asszony arra van alkotva, hogy egész életén keresztül a férfiaknak és ítéletöknek legyen alávetve (*pour être assujettie*) . . . A természet rendje az, hogy a nő engedelmeskedjék a férfinak . . . a nő arra van teremtve, hogy legyen engedelkeny a férfi iránt, sőt igazságtalanságait is elviselje.

A nőnek nincsen igaza (gondolja Rousseau), ha arról panaszkodik, hogy nem egyenjogú a férfival. A természet is utalt ennek a különbségnek a szükségességére a nő testi és lelki tulajdonainak megalkotásában, melyek minden hasonlóságuk mellett mégis lényegesen eltérők a férfiakétól.

Szükségkép következik ebből, hogy a két nem nevelésének is különbözőnek kell lennie. A leányt arra

kell nevelni, és csakis arra, hogy jó feleség és anya váljék belőle, hogy háztartását hozzáértéssel vezesse és segítő társa lehessen urának az élet küzdelmében.

A leányok természetes nevelője csak az anya lehet. Legfontosabb a leány erkölcsi vezetése, minden sajátos női erény és készség gyakorlása. A vallásos érzelmeket már korán kell benne felkelteni; vallása azonos legyen édesanyjáéval. Tanuljon meg olvasni és írni; leendő férje kedvéért jó, hogy kissé értsen a zenéhez, tánchoz és énekhez is, de az, amit mindennek fölött meg kell tanulnia, a házi munka minden neme és a háztartás minden ága. Vajjon mi történjék akkor, ha a nő a maga természetes hivatását nem valósíthatja meg, e kérdésre nem gondol Rousseau. Fel sem veti.

49. A naturalizmus bírálata. — Rousseaut, aki gondolataival ma is köztünk él és mindnyájunkra hatással van, éppen e meg nem fogyatkozott időszerűsége miatt bírálnunk is szükséges. Vele szemben nem érhetjük be a megértéssel; nem szorítkozhatunk arra, hogy tanításait az ő kora mértékével méltassuk. Kötelességünkké teszi a kritikai eljárást az a tény is, hogy az Emil lapjaiból, a stilusművészetnek e remek mintáiból oly bűvös varázs árad ki, melynek hatása alól (saját beismerése szerint) a hidegen ítélő königsbergi bölcse sem tudta magát első olvasásra kivonni.¹ A nyelv zenéje és ritmusa, a kifejezések plaszticitása, az elmés antithézisek és szokatlan fordulatok kimeríthetetlen gazdagsága, a kijelentéseknek meglepő határozottsága, a merészen fölényes hang, mellyel Rousseau ősi szokásokról, szent hagyományokról és tételes törvényekről ítélkezik s fölöttök nem egyszer pálcát tör, könnyen mámorba ringatják az olvasót, valósággal elkábítják, s közben elfeledtetik vele a csalóka külszín alatt rejtőző féligazságokat, álokoskodásokat, szertelenségeket, melyekkel e nevezetes mű bővel-

¹ „Ich muss den Rousseau so lange lesen, bis mich die Schönheit der Ausdrücke gar nicht mehr stört, und dann kann ich allererst ihn mit Vernunft übersehen“ (Werke, ed. Rosenkranz II, I. 232.).

kedik¹. Mert alig van az egész világirodalomban még egy olyan könyv, melyben a nagy igazságok ily sűrűn váltakoznának merőben paradox ítéletekkel és szentimentális ábrándokkal. Viszont a stilus ragyogó tulajdonságai és az affirmációnak feltétlen biztossága éppen rikító, erősen színezett és hangsúlyozott voltuknál fogva a mű többszöri olvasásakor könnyen gyengíthetik az igazán értékes gondolatokba vetett hitünket, ama régi mondás szerint, hogy „aki túlságosan bizonyít, semmit sem bizonyít.“ A műről való értékelések is fölötte különbözők: egekig érő magasztalás és porig sújtó megvetés váltakoznak nemcsak a pártos érdekektől vezetett közvéleményben, hanem a tudományos becslés magaslatain is. Itt csak lelkiismeretes kritika segít. Meg kell csinálnunk ennek a pedagógiai elméletnek mérlegét.

50. Alaptévedések. — Rousseau első és legnagyobb tévedése abban a naív hitében rejlik, hogy mindennek, ami természetes, jónak kell lennie. Szerinte a gyermeki természet is jó: a gyermek hajlamai jók és helyesek. Hogy ez a feltevés merőben elhibázott, nem szükséges hosszasan bizonyítani. Maga az öröklés törvényének természeti ténye ellenmond neki. Nemcsak azt örököljük szüleinktől, ami a nevelésnek kedvez, hanem rossz hajlamokat is, melyeket szabadjára hagyni, vagyis az önkifejlődésre bízni, oktalanság. Rousseaunak abból a tanításából ugyanis, hogy a gyermek ösztönei mindig helyesek, nem következhetik más, mint hogy a nevelő az ő ténykedéseiben bátran rábíz-

¹ Már Rousseau kortársai észrevették a szofizmára való hajlandóságát. Legjellemzőbb erre nézve Diderot nyilatkozata (*Oeuvres Compl.* II. 292: „Jean Jacques est tellement né pour le sophisme, que la défense de la vérité s'évanouie entre ses mains; on dirait que sa conviction étouffe son talent. Proposez lui deux moyens, dont l'un péremptoire mais didactique, sententieux et sec; l'autre précaire, mais propre à mettre en jeu son imagination et la vôtre, à fournir des images intéressantes et fortes, des mouvements violents, des tableaux pathétiques, des expressions figurées à étonner l'esprit, à émouvoir le coeur, à soulever le flot des passions; c'est à celui-ci qu'il s'arrêtera... Il se soucie bien plus d'être éloquent que vrai, disert que démonstratif, brillant que logicien, de vous éblouir que de vous éclairer.“ V. ö. az egykorú újságok és emlékiratok szerzőinek hasonló nyilatkozatait P. P. Plan id. munkájában.

hatja magát a természet sodrára; holott a nevelés művészete épp abban rejlik, hogy a jóra irányuló hajlamok erősítésével és fejlesztésével, a lehetőség szerint uralkodóvá tételével ellensúlyozza a rosszra hajló természeti adottságoknak kártékony hatását, a rossz hajlamokat elnyomja, letompítja, gyengítse, háttérbe szorítsa. Ez pedig lehetséges. Mert hogy a nevelésnek a természet fölött semmi hatalma sem volna, szintén egyike azoknak a bizonyítás nélkül odavetett állításoknak, melyek első hallásra meglepnek, de csakhamar képteleneknek bizonyulnak. A természetet (ebben az esetben a gyermek egyéniségét) a maga mivoltából teljesen kiforgatni nem lehet ugyan, de ezerszeres tapasztalat igazolja, hogy a tervszerű nevelés eszközeivel erkölcsi céljaink szolgálataiba helyezhetjük az egyéniséget. A nevelés tehát, nemcsak a környezetnek alkalmassá tétele, nemcsak akadályokat elhárító tevékenység (*éducation négative*), hanem pozitív irányítás is, meghatározott cél és eszmény mértéke szerint.

De vajjon csakugyan olyan természetes-e az a nevelés, melynek rajzát Rousseau adja? A részletek elemzése ebben a tekintetben erős kétségeket támaszthat. Emilt valóban nem annyira a természet neveli, nem annyira természetes ösztöneinek és hajlamainak ereje vezeti, mint inkább az a járószalag, melyet kezében tart a nevelő. Emil nem reális lény. Mint valami élettelen báb mozog fel és alá, s a színpalak mögött nevelője rejtőzik, ki marionettjét drótokon rángatja. Emil talán már kis korában gondol Istenre, de nem szabad gondolnia, csak serdülése után; talán repeső szívvel csüngene a mesemondó ajkán, de neki nem szabad mesét hallgatnia; talán más könyvet is szeretne gyermekkorában olvasni, nemcsak Robinsont, de a nevelőjétől felállított tilalomfa nem engedi. Mintha ebben a „természetes” nevelésben sokkal több volna a mesterséges beállítás, mint a természetesség. A „természetes” helyzetek létrehozatala miatt a nevelő nem egyszer valóságos kis színdarabok eljátsztatására kényszerül. Óvakodik például attól, hogy az olvasás megtanítására időpontot jelöljön ki, hanem mesterségesen

megteremti reá az alkalmat. Hozzátartozóival¹ egyszer-egyszer meghívó leveleket írat Emilnek, aki nem tudván a leveleket elolvasni, a látogatást és a vele járó élvezeteket (egy-egy ebédet, sétát, kirándulást) elmulasztja. Így hát saját kárán okul a gyermek, s most már megkívánja, hogy tanítsák meg az olvasásra. Számos példát lehetne felhozni annak igazolására, hogy Rousseau merőben mesterséges helyzeteket teremt, melyek mind arra valók, hogy a természetes nevelésnek szépen kieszelt menete hiba nélkül megszerkeszthető és követhető legyen. Emilnek gazdag örökség várományosának kell lennie, mert dús javadalmazás nélkül ugyan ki vállalkoznék arra, hogy húsz esztendőn keresztül a nap és éjszaka minden percét egyetlen idegen gyermeknek áldozatul hozza? Árvának is kell lennie Emilnek, nyilván azért, mert szülei éreztethetnék vele befolyásukat, s mi lenne akkor a természetes nevelésből? Rousseau nem gondolja meg, hogy a gyermeknek a szüleihez való viszonya a legtermészetesebb valami, s épp a nevelésnek eme legtermészetesebb tényezőjétől fosztja meg Emilt. Jó soká emberek közé sem szabad a gyermeknek mennie, mert a társaság meghiusíthatná a természetes nevelés tetszetős ideológiájának következetes megvalósulását. Majdnem úgy áll a dolog, hogy amikor Rousseau a természet mindenhatóságát hirdeti, éppen maga válik a nevelés mindenhatóságának szószólójává, vagyis elvi álláspontja ellenére akaratlanul oda jut, ahová Helvétius szándékosan eljutott.

De nemcsak természetellenes vonásokkal bővelkedik ez a nevelés, hanem alapjában kultúraellenes is. Rousseau túlbecsüli a természetet és lekicsinyli az emberi művelődést, amint az már 1749-ik évi pályaművében megnyilvánul. Tévedése első sorban logikai természetű. Abból, hogy az akkori Franciaországban az erkölcsi süllyedés együtt jelentkezett a szellemi kul-

¹ Ismét egy ellenmondás. Emil árva (*Émile est orphelin*) s Rousseau itt mégis a gyermek apjáról, anyjáról beszél „*Émile reçoit quelquefois de son père, de sa mère, de ses parents . . . des billets d'invitation . . .*”

túra fejlettségével, azt a hibás következtetést vonta le, hogy e kettő okozati kapcsolatban van. S nemcsak hibásan következtetett, de hibásan általánosított is: a francia földön mutatkozó jelenségeket az egész emberiségre vonatkoztatta. Nem látta meg, hogy az igazi kultúra soha sem lehet ellensége az erkölcsiségnek; hogy a műveltség csak akkor káros, ha az ember visszaél vele. Hogy Rousseau ezt az igazságot fel nem ismerte, mutatja történeti belátásának rendkívüli fogyatékoságát is. Valóban, egész elmékedéséből hiányzik a multtal való összefüggés mozzanata. Ha említi is hébe-korba a spártaiakat és rómaiakat, e népeket csak elszigeteltségükben tudja meglátni; lelki szeme előtt sohasem bontakozik ki az emberiség művelődési munkájának hosszú menete, mely a mai kultúrához elvezet. Mindent újból kezdeni, ez volt kortársainak is jelszava.

És kultúraellenesnek kell lennie e nevelésnek nemcsak a kiinduló pontok téves volta miatt, hanem a rendszeresség teljes hiánya miatt is. Rousseau, mint minden vérbeli naturalista, irtózik a módszertől. Az oktatás kizáróan alkalmoszerű. Még arról sincsen sehol sem gondoskodás, hogy az, amit Emil akár Robinsonjából, akár a földrajzból, akár a fizikából, akár a geometriából, akár a történelemből és irodalomból tanult, valamiképen és valahol összefoglaltassék. Ilynemű oktatás mellett a műveltségben óhatatlanul nagy hézagoknak és szakadékoknak kell előállaniuk, aminthogy a művelődés anyagának egyes körei egészen hiányzanak is Rousseau didaktikájából (ha ilyenről beszélhetünk). Számtanról például nem is tesz említést.

Rousseau a természetes nevelést lélektani alapra akarja helyezni. Csakhogy ez az alapvetés fölöttébb önkényes. Értem a gyermeki lélek fejlődési fokozatainak merev sablónok szerint felépített rendjét. Nincsen olyan gyermek, melynek lelki élete olyan szakaszosan alakulna ki, mint ahogyan Rousseau elgondolta: a gyermek a 12-ik évig csak érzés, a 12-ik évtől kezdve lesz gondolkodó és a 15-iktől fogva erkölcsi lénnyé. E sajátos szkematizálás is mutatja, hogy Rousseau a gyer-

meket még sem ismerte jól,¹ (hiszen saját gyermekeit sem ismerte). A lelki folyamatok kifejlődése nem követ elkülönített utakat. A kisebb gyermeknek is vannak fogalmai, csak hogy ezek még képzetfogalmak; ő is appercipiál, de kezdetben ritkán, majd mind gyakrabban, aszerint amint képzeteinek anyaga bővül. A gyermeknek is van emlékezete, de másféle, mint a serdült ifjué. A gyermek is tud szeretni és részvétet érezni, ha nem is oly fokban és oly tárgyilagossággal, mint később.²

A lelki folyamatoknak illetően mesterséges elkülönítése természetesen maga után vonja a nevelés részeinek széjjelválasztását is. Az első tizenkét év a testi nevelés ideje; csak azután kezdődik az értelmi, s csak a tizenötödik évben az erkölcsi nevelés. Hogy így nem lehet gyermeket nevelni, alig szorul bizonyításra. Találóa n jegyezte meg egy francia író, hogy Emil emeletszerűen (par étages) nevelkedik: mintha több egymás fölé helyezkedő réteget lehetne rajta megkülönböztetni. A nevelés funkcióinak ez az erőszakos egymásra rakása hozta létre azokat a paradoxonokat, hogy a gyermek a tizenkettedik évig semmit se tanuljon (pedig értelmi fejlődésének ez a legfontosabb, alapvető időszaka), vagy hogy szépérzékét nem szabad tizenötödik életéve előtt fejleszteni, vagy hogy a most jelzett időpont előtt vallásos nevelésnek semmiféle alakban sem lehet helye. Különösen az utóbbi tilalom mutatja, hogy Rousseau semmikép sem tud szabadulni előre megállapított ideájától, melynek kategóriáiba önkényesen beleszorít mindent, amiről gondolja, hogy felfogásának kedvez. Ellenkezőleg, épp a gyermeki kor legalkalmasabb a bensőséges hitnek meggyökereztetésére. Hogy a gyermek antropomorf módon képzei el Istent, éppen nem szólhat a vallásos nevelés ellen: mindnyájan,

¹ Meumann is (Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Leipzig, 1907. I. k. 3. és 7. l.) megállapítja, hogy Rousseau egészen tévesen ítéli meg a gyermek lelki életét és testi fejlődését ([dass er] „sich über die wirklichen Verhältnisse des kindlichen Seelenlebens und seine körperliche Entwicklung den allergrössten Täuschungen hingebe.“).

² Mindezekről bővebben ír P. Schneider: Rousseaus Kenntnis der Kindesnatur (Langensalza, 1911), ahol gondosan össze van állítva az is, amiben Rousseau föltétlenül helyesen ítélkezett.

kik vallásos embereknek tartjuk magunkat, hasonló módon láttuk Istent gyermekéveinkben, anélkül, hogy ezek a képzetek vallásosságunk későbbi tisztulását, átszellemülését akadályozták volna. S nem is lelkiismerettől sugalmazott, pusztán érzelmekre alapított valásra, hanem pozitív hitre van szüksége a gyermeknek, hogy erkölcsös jellemmé válhasson: amaz viszonylagos és ingadozó, emez szilárd alapot vet a jellemességeknek.

A legsúlyosabb tévedések egyike még az, hogy Rousseau a tekintélyt teljesen kikapcsolja a nevelés tényezői közül. Ezzel eleve lemond a nevelés leghatásosabb eszközéről; nem akar tudomást venni arról a szuggesztív erőről, mely a személyiségre alapított tekintélyben rejlik s melynek éppen a legerősebben szügerálható lényekkel, a gyermekekkel szemben oly nagy hatása van. A gyermek csupa hiszékenység és csupa meghódolás egy erősebb egyéniség előtt. Ha nem így volna, lehetne-e egyáltalában nevelnünk?

A tévedések kimutatására irányuló bírálatot ki lehetne terjeszteni ennek a pedagógiai elméletnek még más, kisebb jelentőségű mozzanataira is. Felsorolásukról bizvást lemondhatunk. Rousseau van olyan nagy elme, hogy vele szemben aprólékoskodó kritikát ne alkalmazzunk. Tévedései is nagystilűek, aminők csak lángéssztől telhetnek.

51. Rousseau öröke. — A Levana írója mondotta,¹ hogy Rousseau jelentősége nem egyes tételeiben, hanem egész elmélkedése szellemében, e szellem tisztító erejében rejlik. Ebből a szempontból mindennél fontosabb az, hogy Rousseau a pedagógiai gondolkodás közép-pontjába magát a gyermeket, helyesebben, a gyermeki természetet helyezte. Míg eddig minden elmélkedő a gyermekeken kívül kereste a nevelés igazolását, az Emil szerzője mintegy önállósította, önértékűvé tette a gyermeket s az ő természetéhez szabta a nevelői eljárás-

¹ Jean Paul, Levana: „Nicht Rousseau's einzelne Regeln, wovon viele unrichtig sein können ohne Schaden des Ganzen, sondern der Geist der Erziehung, der dasselbe durchzieht und beseelt, erschütterte und reinigte in Europa die Schulgebäude bis zu den Kinderstuben herab.“

sokat. Ennek az elvnek a kimondása volt Rousseau legnagyobb tette. Innentúl alapgondolata minden pedagogiának, hogy a nevelő első kérdése mindenkor az legyen, vajjon azt, amit a kitűzött eszményi cél érdekében cselekszik, megengedi-e avagy megtűri-e a gyermek természetét? Sem Pestalozzi, sem Herbart nem állapíthatták volna meg az oktatás módszeres menetét, ha nincsen Rousseau, aki e menetet, túlzottan és egyoldalúan ugyan, de annyiban helyesen jelölte meg, hogy ráutalt annak az egybevágóságnak a szükségességére, melynek a gyermeki lélek fejlődésmenete (illetőleg az ismeretszerzés lélektani lefolyása) és az oktatás menete közt fenn kell forognia. Az egész gyermektanulmány, vagyis az a követelmény, hogy mielőtt a nevelés valamely ténykedéséhez hozzáfogunk, közvetlen tudomást kell szereznünk a gyermek egyéniségéről, a gyermek természetét kell megfigyelnünk és megismernünk, s hogy e tanulmánynak végig kell kísérnie az egész nevelést, mert módszereinket a gyermeki lélek szükségleteihez kell alkalmaznunk, Rousseau nélkül elképzelhetetlen.¹

De Rousseau naturalizmusa nemcsak ezt jelenti, hanem jelent természetességet is, szemben minden mesterkéeltséggel. Itt is hihetetlenül túlzott az Emil szerzője, de e túlzás — mely minden újítót egyaránt jellemez — ráirányította a figyelmet arra, hogy a nevelés mindaddig túlnyomóan kényszereszközökkel élt s a gyermeknek nagyon kevés szabadságot engedett. Gondoljunk az egykorú iskolázásra, a fegyelmezésnek néha szinte kérlelhetetlen szigorúságára, a módszertelenséggel együttjáró és az ifjú lelkekre reánehezhető nyomásra, a szellemi mozgalmasságot korlátozó és az elmét gúzsba kötő formalizmusra, általában arra a mérhetetlen távolságra, mely a gyermek lelkét tanítójától elválasztotta, s teljes jelentőségében magunk előtt fogjuk látni a szabadságnak azt az igéjét, melyet Rous-

¹ A tervszerű megfigyelés szükségességéről mondja Rousseau: *Je voudrais qu'un homme judicieux nous donnât un traité de l'art d'observer les enfants. Cet art serait très important à connaître; les pères et les mères n'en ont pas encore les éléments.*"

seau hirdetett. Mikor ma azt hangoztatjuk, hogy a gyermeket ne vezessük mindig pórázon, hogy adjunk neki némi alkalmat tehetségeinek önálló érvényesítésére, hogy fejlesszük benne a kezdemény erejét, öntudatlanul is Rousseau nyomdokain haladunk. Mikor azt sürgetjük, hogy ne készen fogadja be a gyermek az ismereteket, hanem a maga szellemi tevékenységével is járuljon hozzá az ismeret megszerzéséhez, birtokba vételéhez, akkor a természet útját követjük és Rousseautól kapott ösztönzések hatása alatt cselekszünk. Mikor azt kívánjuk, hogy az oktatás lehetően kerülje az elvontságot, hogy olyant tanítsunk, ami a gyermeki értelem fejlődése fokának megfelel, s úgy tanítsuk meg, hogy a gyermekben érdeklődést keltsen, mikor kárhozzatjuk a túlságba vitt könyvtanulmányt és mikor kevesebb könyvet, betűt és papirost, de több életet, eleveniséget, közvetlenséget várunk az iskolától, arra gondolunk, aminek hiányát Rousseau, túlzottan bár, de egészben helyes látással felismerte. Mikor — a szellemi nevelés szempontjából is — oly nagy súlyt helyezünk a test ápolására és gyakorlására, önkéntelenül is Rousseau hatása alatt állunk. Mikor a sok mesterséges büntetést elítéljük, Rousseau jut eszünkbe.

De szinte végeszakadatlan azoknak a kérdéseknek a sora, melyeknek helyes megoldását Rousseau elméjének indító erejében kell keresnünk. Amit a csecsemő gyermek ápolásáról mond, annál jobbat ma sem taníthat a higiéné. Az érzékek tervszerű gyakorlása a pedagógia axiómájává lett. Amit az anyanyelv tanulásáról megállapított s az idegen nyelvek túlkorai elsajátítása ellen hangoztatott, mindenkor alapvető lesz. Amit a rajzolásról és geometriáról hirdet, annak jelentőségét csak újabban ismertük fel. A földrajzi oktatás módszerében forradalmat jelentenek gondolatai. A fizikai oktatásnak a gyermek saját kísérleteire alapítása oly elv, melynek fontosságát csak a múlt század vége óta kezdik méltatni némely nyugati művelt államok. A kézimunka ethikai értékelésének gondolata a nevelésre való vonatkozásában Rousseaura megy vissza. Robinson mint ifjúsági olvasmányt ő fedezte fel. Az esz-

thetikai nevelés általános szempontjainak kitűzését neki köszönhetjük.

Hosszúra nyúlnék ez az összefoglalás, ha ki akar-nám meríteni azt a sok elmeébresztő, termékenyítő gondolatot, melyekkel Rousseau pedagógiai műve bővel-kedik. Még ott is, ahol az író megtéved, anyagot nyújt a további elmélkedésre. Már maga az, hogy a művelő-désnek, a természet és a kultúra egymáshoz való viszonyának nagy problémáját teljes nyomatékkal felvetette (ha nem sikerült is megoldania) s ezzel késő századok nevelői elmélkedéseinek főirányát kitűzte, soha el nem évülő jelentőséget biztosít az Emilnek. De ezenkívül is, e műnek minden része a problémák egész özönét hozza felszínre, melyek ösztönöznek, serkentenek, izgat-nak. Ha azt tartjuk legjobb irodalmi alkotásnak, mely legtöbb gondolatot ébreszt, Emil bizonyára a legelső-k közt foglal helyet. Az író pazarul szórja eszméit a bőség szarujából. És nem szabad felednünk, hogy Rous-seau mindazt, amit ír, nemes és fenkölt indítékokból írja. Nincsen senki, aki a nevelést szentebb és magas-zosabb ügynek tekinti. Szavai a meggyőződés nyil-vánulásai. Életét elítélhetjük, tévedéseit rendre kimutat-hatjuk, de jóhiszeműségében nem szabad kételkednünk.¹

52. Az Emil hatása. — Rousseau három nagy könyvének megjelenése lázba hozta a művelt emberi-séget. Érezte mindenki, hogy itt valami egészen új világszemléletről van szó, mely nemcsak a megelőző korokétól, hanem a XVIII-ik századétól is különbözik. Mert Rousseaut nem lehet a francia felvilágosodás kép-viselői közé sorozni: kívül áll a szenzualisták, mate-rialisták, enciklopedisták körén. Elszigeteltségben járja magános pályáját. Korának sem volt hű fia: hiszen műveiben szembe helyezkedik nemcsak a multtal, hanem a maga századával is. Helvétius és De la Mettriet ő bírálja legélesebben. Míg Voltaire egy hosszú fejlődés végpontján áll s a maga személyében mint gócpontban

¹ „Malgré les calomnies de ses ennemis, sa probité étoit incontestable“ mondja róla 1778 júl. 12-én (néhány nappal halála után) egy naplószerű emlék-irat szerzője. (P. P. Plan, id. m. 139. l.)

egyesíti a felvilágosodás összes sugárkéveit, addig Rousseau egy új fejlődés kezdetét, egy új nap hajnalát jelenti.¹

Tanításainak ez az újszerűsége² volt az, ami leginkább ámulatba ejtette, megdöbbenetete, izgalomba hozta kortársait. Különösen az Emil volt ily gyújtó hatással. Az 1762. évtől kezdve sűrű egymásutánban jelennek meg a nevelés dolgával foglalkozó, az Emilt cáfoló, méltató, bíráló, magasztaló irodalmi termékek, jeléül annak, mennyire felkavarta Rousseau könyve a közvéleményt. A hatás — legalább egy ideig, míg az újság ingere tartott — az életviszonyokban is megnyilvánult. Nevelésről beszélt mindenki s a Rousseau módjára való nevelés (éléver à la Jean Jacques) divattá vált. Az anyák hirtelen ráeszméltek természetes kötelességeikre, maguk táplálták (gyakran nagy társaság szemeláttára) gyermekeiket, maguk gondozták és sétáltatták őket, vagy legalább jelezték anyaságukat azzal, hogy gyermeknagyságú babákat hordoztattak maguk után. Rousseau nagy revelációit eltorzította a divat. A férfiak darócruhában és furkós botokkal jártak-keltek, mutatva, hogy „természetes“ emberek akarnak lenni. Természetesség, egyszerűség, közvetlenség lett a jelszó. Senki sem szégyelte legbensőbb lelki világát feltárni s kedve szerint sírni és nevetni: szabad folyást engedtek a könnyeknek és a gyönyörérzelem kitöréseinek egyaránt. A megríkató színművek közkedveltségnek örvendettek. Mikor Diderotnak Családapa című drámáját adták, az egész közönség könnyben úszott.

Hogy ez a Rousseau-láz nem ritkán mily elriasztó

¹ Hensel, id. m. — Leser, id. m. 423. 1: „Rousseau war ein *Anfangsmensch*.“

² Nem lehet mondani: eredetisége. A kritika kimutatta forrásait, melyeket nem említ. (v. ö. Plan, id. m. 59. l.) A különbség közte és előzői közt az, hogy Rousseau egészen új szint, új bélyeget, új zománcot, új nyomatókat adott annak, amit előtte már mások halvány körvonalakban jeleztek. Ezért nem fogadható el Dom Cujas nevű jezsuitának (Les plagiats de M. J. J. R. sur l'éducation. La Haye et Paris, 1765) az a vádja, hogy R. plagizált. Még gondolat-plagizátornak sem lehet mondani. Még ott sem, ahol fejtegetései mások hatását éreztetik (Montaigne, Locke). V. ö. D. Mornel: Le Rousseauisme avant Rousseau. (Leçons faites à l'École des Hautes Études Soc. 47—66. l.).

alakban nyilvánult meg, arról egykorú moralisták iratai bőséges adalékokkal szolgálnak. Például Rigoleynek az erkölcsök hanyatlásáról írt művében¹ ezt olvassuk:

A nők Jean Jacques rendszerének csak nevetséges oldalát ragadták meg. Tekintet nélkül az éghajlatra, az évszakokra, az illendőségre, sőt a nemre, a gyermekeket majdnem meztelenül tették ki az időjárás viszontagságainak. A legszigorubb hideg sem szánatta meg velők ezeknek a gyengéd áldozatoknak a sorsát, akiket egy felcsigázott bolond elme ábrándjainak szolgáltatott ki. A tétlenséget, melyben ennek az esztelen doktornak (ce docteur insensé) rendelete szerint kell a gyermekek elméjének a serdülés koráig vesztegelnie, szabálynak vagy is inkább pozitív törvénynek tekintették . . . Ahelyett, hogy ezeket a fiatal lelkeket már jó korán hozzászoktatták volna ama kedvező benyomások befogadásához, melyek az élet hátralevő részében oly szükségesek, teljes tudatlanságban hagyták őket Isten létele felől, vallásoktatásban egyáltalán nem részesítették, legcsekélyebb fogalmat sem adtak nekik kötelességeikről, egészen addig a pillanatig, mikor a szenvedélyek ébredezni kezdenek, amikor a tanulékonyásra képtelen elme már nem ismer féket, mikor az önszeretet már csak gőg, mikor a jellem, mely eddig sohasem ismert kényszert, már nem kényszeríthető, mikor az észnek már sem ereje nincsen a tevékenységre, sem szava, mely engedelmességre készítet, mert ki nem fejlesztették, sem fel nem világosították abban a mértékben, amint a gyermek életkorban növekedett. Van-e gyászosabb rendszer? Vajjon az a düh, mellyel felkeresték és követték, nem bizonyítja-e, hogy az örület több prozelitát szerez, mint a bölcsesség?

A francia nyelvű pedagógiai irodalomnak fent említett termékeiből, melyek az Emil megjelenéséhez fűződnek, e helyütt csak egyet emelek ki: *Bernardin de Saint-Pierre*-nek, Rousseau leghívebb barátjának, a Pál és Virginia szerzőjének ragyogó tollal megírt Tanulmányait a Természetről (*Études de la Nature*, 1784)² s e tanulmányoknak azt a részét, melyben Saint-Pierre egy naturalisztikus nevelésnek romantikus rajzát adja. A „haza iskolái (*écoles de la patrie*)“ — mint nevezi őket — semmiben sem hasonlítanak a hagyo-

¹ Idézi Sicard említett könyvének 39---40. lapjain.

² *Études de la Nature*, XIV. r. ö. Compayré, Hist. d. doct. II. 86 94.

mányos intézményekhez. Nagyszerű parkok veszik körül, ahol a világ minden növényét természetben láthatja a gyermek. A tanulószobák falain történeti és vallásos képek; köztök a gyermekeket magához engedő Megváltó képe is. A tanítás idejét nem harangszóval, hanem fuvolajátékkal jelzik. A tanárok csupa szép görög neveket viselnek; a tanulás minden eszköze gyönyörködtető és lélekemelő. Amikor csak megengedi az időjárás, szabadban folyik a tanítás, mely inkább beszélgetéshez, mint tervszerű leckéhez hasonlít. Minden gyermeknek mezei munkával és mesterséggel is kell foglalkoznia. A módszerek egészen gyakorlatiak és közvetlenek (például a klasszikus nyelvek tanításában is). Az iskolában nincsen könyv, papiros, toll és tinta; az egész oktatás szóbeli. Nincsen továbbá vetélkedés (aemulatio); nincs szükség sem a tekintély erejére, sem jutalmakra és büntetésekre; az egész iskolai életnek mozgatója és irányítója a szeretet.¹ Az iskola egyetemes, azaz osztálykülönbség nélkül mindenkinek nyitva áll.

A polgárok összes gyermekei, egyet sem véve ki, beléphetnek a haza iskoláiba. Csak a legnagyobb tisztaságot kell tőlük követelni, ha egyébként foltozott rongyokba volnának is öltözve. Látni lehetne ott az előkelő állású ember gyermekét, aki nevelője kíséretében hintón érkezik, amint helyet foglal a parasztgyermek mellett, aki botjára támaszkodik, télen is csak vászonruhában jár, tarisznyájában viszi könyveit [tehát mégis csak könyveket!] és azt a karéj kenyeret, mely egész napi tápláléka. Megtanulnak így egymást ismerni, mielőtt örökre széjjelválnak.

De nemcsak ily szelíd utópiákban nyilvánul meg a Rousseau könyvéből kiáradó hatás. A nemzetnevelés gyakorlati területein is forradalmi törekvéseket indított, melyeknek méltatása nélkül hézagos volna a tizen-nyolcadik század nevelésének története.

¹ A vallásos nevelés dolgában azonban B. de St. Pierre mesterétől eltérő álláspontot foglal el. „Je ne pense pas“ írja „comme Rousseau qu'un enfant ne puisse avoir l'idée de Dieu avant l'âge de quatorze ans.“

HARMADIK FEJEZET.

A FRANCIA FORRADALOM.

53. A parlamentek. — Rousseau Emiljének megjelenéséig minden pedagógiai gondolat, mely francia földön termett, megmaradt az elmélet terén. Helvétius javaslatai például mélyen behatoltak a köztudatba, újabb és újabb irodalmi vitákat keltettek, de senki sem gondolt gyakorlati megvalósításuk lehetőségére. Az iskola éppen nem, vagy csak nagyon kis mértékben vett róluk tudomást; folytatta munkásságát abban a mederben, melyet megelőző századok ástak és lassanként mind jobban kimélyítettek. Bizonyára voltak, akik az elméletben hirdetett megújhodásnak tettere válását is óhajtották, de sem erejük, sem alkalmuk nem volt a dolgok megállapodott rendjén változtatni.

Az új eszmék gyakorlati alakba foglalására megadta a közvetlen alkalmat a Jézus Társaság kiüzetése Franciaországból (1762.). Ez rövid idővel az Emil megjelenése után történt. Egy csapásra több ezer jól képzett és buzgó tanárát vesztette el az ország s velők együtt el kellett vesztenie egy kitünően kidolgozott tanulmányi rendszert, mely nem felelt ugyan meg többé a haladó korszellemnek, de következetes fölépítésével és szigorú tagolásával szilárd alapra helyezte volt a közép- és felsőfokú oktatást.

Az államhatalomra hárult az újraépítés nehéz feladata. Meg kellett állapítania a köznevelésnek új szervezetét,¹ ennek kereteit új szellemmel kellett megtöl-

¹ A jezsuiták kiüzetését követő évek terjedelmes tanügyi irodalmáról és a köznevelés reformálására irányuló tervezetekről. I. J. Letaconnoux tanulmányát: „Les projets de reforme scolaire à la fin de l'ancien régime“ Journal de Psychologie. 1924. évf. 244—253. V. ö. Compayré, Hist. d. doct. 7 II. 217—145.

tenie s a végrehajtást új erőkre bíznia. Hogy mindez nem mehetett végbe másképen, mint a megelőző elméleti reformgondolatok hatása alatt, könnyen érthető. A mag, melyet Rousseau és az enciklopedisták elvetettek, most kezd kikelni. El fog válni, mennyiben volt életreképes.

Akkoriban Franciaországnak még nem volt közoktatásügyi miniszteriuma vagy ehhez hasonló középonti kormányhatósága. Nem volt más mód, mint a parlamentekre bízni a köznevelés új tervezetének előkészítését. Meg is indultak az idevágó tanácskozások, melyek közül a párisinak, továbbá a bretagnei és burgognei tartományok parlamentjének munkálatai a legjelentősebbek. E három közül is kiemelkedik a bretagnei királyi főügyésznek, La Chalotaisnak, a parlament elé terjesztett javaslata a nemzeti nevelésről. (1763).¹

54. La Chalotais. — Az első alapelv, melyet a bretagnei tervezet készítője kitűz (s melyben a többiek valamennyien követik), abban a kívánságban jut kifejezésre, hogy a köznevelés kivétessék az egyház kezéből s tanítókul csak világi egyének alkalmaztassanak. A gyermek az államé. A nevelés az állam joga. Egyes-egyedül az állam biztosíthatja a fiatal nemzedéknek egyenlő elvekben való neveltetését.

Ez a szélsőséges álláspont érezteti hatását akkor is, mikor La Chalotais a tanterv megállapítására tér át. Az oktatás eddigi rendje és módja szerinte teljesen elhibázott. Még igazi vallásos meggyőződésre sem tesznek szert az iskolák növendékei:

Ezer tanuló közül, kik elvégezték a humaniorákat és a filozófiát, alig fogunk tizet találni, kik képesek a vallás legelső elemeit világosan és értelmesen előadni, kik meg tudnának különböztetni egy jó érvet egy rossz érvtől . . . Kifejezem itt majdnem az összes családapák véleményét.

¹ Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la Jeunesse par Messire Louis René de Caradeuc de la Chalotais, Procureur Général du Roi au Parlement de Bretagne. 1763. — V. ö. Jules Delvaille: La Chalotais Éducateur. Paris, 1911.

A széltében divó tanítás értéktelen, csupa szavak körül forog, semmi vonatkozásban sincsen az étlettel és valósággal. Rousseau gondolatai hangzanak ki e szavakból:

Az első oktatásnak érzékelhető dolgokból kell kiindulnia, tényekből, s abból, amit látni, tapintani, mérlegelni, mérni, lefesteni, leírni lehet (par ce qu'on voit, ce qu'on touche, ce que l'on dépeint, ce que l'on décrit) . . . A tanítás és tanulás egész módszere nem lehet más, mint az ismereteket érzékelhető dolgokhoz, közvetlen érzéki észrevételekhez, egyszerű fogalmakhoz kapcsolni.

Érdekes és hasznos dolgokat kell tanítani. Különbösen: történelmet, földrajzot, természetrajzot, fizikát, matematikát (főként geometriát) és rajzolat.

Első helyen áll a *történelem*. Érthetetlen, hogy miért akarták némelyek e tárgyat a gyermek tanulmányainak köréből kizárni, holott semmi sincsen, ami inkább érdekelné, mint eseményeknek és cselekvéseknek színes elbeszélése? Csak jó történeti olvasókönyveket kell szerkeszteni, melyek az eseményeket életrajzi alakba foglalják. A *földrajzot* és *természetrajzot* ne száraz felsorolással, hanem az életre való vonatkozásaiban tanítsuk:

A földrajz tárgya az országok leírása, de nem úgy, hogy untató részletességgel soroljuk fel a falvakat, városokat stb., hanem hogy leírjuk a helyzetet, a talaj minőségét, termékenységét és terményeit, a népesedést, a népek erkölceit, a kormányzati és vallási viszonyokat, a törvényeket, a szárazföldi és tengeri haderőket, az ország gazdagságát, kereskedelmét Ne a vadállatokat tanítsuk, hanem a háziállatokat, ne az idegen földön, hanem a hazában élőket. A növények közül azokat szemeljük ki, melyek táplálékkal és orvossággal szolgálnak. A gyermekek lassanként meg fogják tanulni, hogyan kell megkülönböztetni az emlősök, madarak, halak, rovarok részeit; tudatára fognak ébredni annak, hogy mindezek az élő testek miképpen nőnek és táplálkoznak, s miképpen tartják fenn magukat. Lényeges azonban, hogy a tanítás sohase menjen túl azon, amit a szemökkel láthatnak és tapintás útján érzékelhetnek.

A felső fokon a természetrajz keretében anatomia és fiziológia is tanítandó. Mindezekkel a kíváncsimmakkal

már több ízben találkoztunk, hasonlóképen azokkal az útmutatásokkal, melyeket La Chalotais a fizika és kozmográfia elemi tanfolyamának ismertetéséhez fűz. A természet legegyszerűbb tüneményeit akarja taníttatni, amelyeknek megértetéséhez nem kell egyéb, mint a szem, a kéz s egy kis számvetés. Mechanikát nem fogunk tanítani, de azért megértethetjük a gyermekkel, hogy az olló nem egyéb, mint két emelő, melyeket egy támasztó pontul szolgáló szeg köt össze, s hogy mentől távolabb esik ez a pont a mozgató erőtől, annál nagyobb az olló ereje. Anélkül, hogy csillagászatot tanítanánk, figyelmeztethetjük növendékünket arra, hogy a Nap körülbelül 34—35 millió mérföldnyire van a földtől; hogy egy kilőtt ágyugolyónak 25 évig kellene haladnia, míg odaérne; hogy „szemünkkel körülbelül 1000 csillagot“ számlálhatunk, de hogy teleszkóppal kétszer, háromszor annyit vehetünk észre. Mutassunk neki földgömböket, térképeket, hőmérőket, légsúlymérőket; tanítsuk meg, miképen kell elbánnia a vonalzóval és körzővel; adjunk kezébe nagyítótüvegget, mely új világokat fog előtte feltárni.¹

A *francia nyelvet* és irodalmat az oktatás minden fokán taníttatni kívánja La Chalotais, párhuzamosan a latinnal, s mivel „lesznek tanulók“ — úgymond — „kiknek sem latin, sem görög nyelvre nincsen szükségök,“ a délelőtti időt a latin nyelvnek, a délutánt pedig a franciának lehetne fentartani, s azokat, kik kívánják, a klasszikus nyelvek tanulásától felmenteni. A Port-Royal ajánlotta *általános nyelvtan* (grammaire générale et raisonnée), melyet Diderot is elfogadott, itt is jelentkezik. *Retorikát* mint tantárgyat nem kell tanítani, hanem mentől többet olvastatni a francia és latin remekírókból s ez olvasmányokon szemléltetni a stílus és szerkesztés kellékeit.

A filozófia tanításának főcélja a kritikai szellem kifejlesztése. A logika tanítását a tapasztalatra kell alapítani, mindent a legegyszerűbb fogalmakra visszavezetni és a legegyszerűbb szavakkal kifejezni. Az *er-*

¹ Itt La Chalotais lényegesen eltér Rousseautól, aki — mint láttuk — minden mesterséges szemléltető eszköz ellensége.

kölcsan terjedjen ki a természetjogra és nemzetközi jogra is.

A parlamenti munkálatok az életbeléptetés célzatával készültek. Szerzőik komolyan gondoltak az egész országra kiterjedő megvalósításukra. Ez az általános reform elmaradt. Egyes kollégiumokban (például az Oratoriánusok intézeteiben) történtek ugyan jelentős tantervi változások: itt-ott már feltűnik a tantárgyak sorában a fizika és természetrajz, s nagyobb súly esik az anyanyelvre és irodalmára. Egészben véve azonban a francia köznevelés továbbra is eddigi útján haladt, a régi rend keretében és szellemében, de eddigi szilárd-ságának biztosítékai nélkül. Az új eszmék hívei már csak valami hatalmas fordulattól, az egész állami és társadalmi rend gyökeres átalakulásától várták vérmes reményeik teljesülését.

55. A francia forradalom. — A fordulat bekövetkezett, de az alkotások elmaradtak. A francia forradalom lázas kora a köznevelés terén egyetlen állandó intézményt sem hozott létre.¹ Érdeme mégis, hogy az ő méhében született meg néhány oly korszakos nagy eszme, melyek azóta minden művelt állam kultúrpolitikájának axiómáivá lettek. A korlátlan szólásszabadság, mely a törvényhozás termeiben, a klubokban és a sajtóban uralkodott, módot nyújtott mindenkinek arra, hogy a nevelésre vonatkozó gondolatait, véleményeit, javaslatait nyilvánosságra hozza. Alig van a törvényhozó testületnek oly jelentékenyebb szónoka, aki e tárgyról ne nyilatkozott volna: Mirabeau, Lanthenas,

¹ *Procès-verbaux* du Comité d'Instruction Publique de la Convention Nationale. Paris, Imprim. Nat. 1892—1907. 6 köt. — *Choix des rapports, opinions et discours prononcés à la Tribune Nationale, depuis 1789 jusque à ces jours*, Paris, 1818. — *Pierre Victor*: L'école sous la Révolution Française d'après des documents inédits, Paris, 1881. — *Albert Duruy*: L'Instruction Publique et la Révolution. Paris, 1882. — *H. Taine*: Le programme Jacobin. Revue d. d. M. 1883 (56. köt.) 71—74. — *Hippeau*: L'Instruction Publique en France pendant la Révolution. Paris, 1883. — *Gallot*: L'enseignement primaire á la fin de l'ancien régime et pendant la Révolution. Rennes, 1907. — *Gréard*: Éducation et Instruction, II, 283. s. k. I. — Compayré, id. m. II. 227—338. I. — *Fimicz*: Francia középiskolák, 78—86. I.

Arbogast, Lakanal, Lepelletier Saint-Fargeau, Romme, Barère és nem utolsó helyen Talleyrand és Condorcet felszólalásai bizonyosságot tesznek arról, hogy mily ellenállhatatlan erővel ragadta meg a forradalom intézőit a köznevelés súlyos problémája.

56. Talleyrand és Condorcet tervezetei. —

A forradalom törvényhozó testületei elé terjesztett tervezetek közül kettő vált különösen emlékezetessé. Az egyiket az alkalmazkodó képességéről ismeretes Talleyrand, akkor még meggyőződéses köztársasági, nyújtotta be 1791-ben (szept. 10. és 11),¹ a másikat 1792-ben (ápr. 20—21) Condorcet vitte a konvent elé, miután már irodalmi téren is kifejtette volt álláspontját.² Mindkettőben együttvéve mintegy foglalatját találjuk meg az összes elméleti és gyakorlati javaslatoknak, melyek a tizennyolcadik század folyamán felmerültek. Mindketten nemzeti nevelést sürgetnek, értve rajta az egyháztól függetlenített állampolgári nevelést, melynek egyedüli feladata az egyént azokkal az ismeretekkel ellátni, melyek őt polgári jogainak gyakorlására és polgári kötelességeinek teljesítésére képessé teszik. E végből négy alapelvnek kell a nemzet közoktatásában érvényre jutnia.

I. A közoktatás mindenkinek szóljon (*L'instruction publique doit exister pour tous*). Ez azt jelenti, hogy a társadalom minden osztályának egyenlőképen legyen joga a közművelődés áldásaiban részesednie, azaz: gazdagok és szegények, ifjak és öregek, férfiak és nők egyenlőképen művelődhessenek. A társadalmi ellentétek fokozatos kiegyenlítése csak ekként remélhető.

II. A közoktatás legyen egyetemes oly értelemben, hogy ne csak joga legyen mindenkinek mindent tanulnia, hanem alkalma is legyen hozzá. Az állam feladata ezt lehetővé tenni (*Quoique personne ne puisse parvenir á tout savoir, il faut néanmoins qu'il soit possible de tout apprendre*). A közoktatás ingyenes.

¹ *Choix des rapports*, XIII. köt. 261—315; I. Gallot, id. m. 60. s k. I.

² *Natorp*: Condorcet's Ideen zur Nationalerziehung (Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik I. Stuttgart, 1907. 37—56. l.). — Gallot, id. m. 69. s k. I.

III. Mindenkinek joga van a közoktatás jótéteményeit terjeszteni (Chacun a le droit de concourir à repandre les bienfaits de l'instruction publique). E tétel jelenti a tanítás szabadságát. [Az elv egyetemességét a forradalom azzal csorbitotta, hogy az oktatásból kizárta az egyházat. Ha az oktatás joga mindenkit megillet, az egyházat is meg kell illetnie].

IV. Már az első tételben benfoglaltatik, amit Condorcet külön kiemelt és részletesebben kifejtett: a továbbképzésről való gondoskodás szükségessége. Azoknak a művelődési szükségleteiről is gondoskodni kell, kik már elhagyták az iskolát. Ennek a továbbképzésnek nemcsak az a feladata, hogy a már megszerzett ismereteket megszilárdítsa, hanem tovább is fejlessze, különösen természettudományi és technikai irányban, továbbá az egészségtan, erkölctan, neveléstan és jogi ismeretek körében.

A részletek közül jellemzőbbek a következők: Az államnak nincsen joga a politikai, vallási és erkölcsi művelődés normáit megszabni. A vallásos nevelésről való gondoskodás a családnak a feladata, az erkölcsi oktatás intézése az iskolát illeti. A tanítószemélyzet alkalmazását sem sajátíthatja ki az állam: a magasabb iskolai fokozatok tanerői választják meg a közvetlenül alatta következő iskolák tanerőit. Ugyanezen az elven kell felépülnie az iskolai felügyeletnek is. Az oktatásnak nem osztályokban, hanem tanfolyamokban kell végbe-mennie.

Az osztályrendszer eldarabolja az oktatást, ugyanannak a tantárgynak kedvéért minden évben más-más módszernek szolgáltatja ki a tanulót s fejében zavart idéz elő. A tanfolyamok szerint való felosztás a természetes; elkülöníti, ami elkülöníthető; határt szab a tárgyak mindenikének; közelebb hozza a növényeket tanárához és a felelősségnek egy nemét teremti meg, mely a tanári buzgóság biztosítékának tekinthető (Talleyrand).

A műveltség összes ágai tanítandók, de főszólynak a matematikai és természettudományi tárgyakra kell esnie, mert ezek fejlesztik legjobban az ítéletet, s ezek vezetnek be leginkább a jelenkor szellemébe.

Képezni akarjuk az észet, az ítéletet; meg akarjuk tanítani a fiatal embereket az igazságra: modern embereket akarunk

nevelni, az értelmiséget a jelen idők szükségleteihez akarjuk alkalmazni. A régiek könyvei tele vannak tévedésekkel: az erkölcsök és szokások, melyekre szüntelenül céloznak, merőben különböznek a mieinktől. Veszedelem rejlik tehát abban, ha túlságos közletről tanulmányozzák őket... (A matematikai és fizikai tárgyak) legbiztosabb eszközei a szellemi tehetségek fejlesztésének, a helyes ítéletnek, az eszmék helyes elemzésének (Condorcet).

Sem Talleyrand, sem Condorcet javaslatai nem valósultak meg. Elsodorta őket a politika rohamos áradata, mint sok más tervet, melyekben e kor kifogyhatatlan volt. Csak a bennök foglalt gondolatok maradtak fenn, melyek a következő század tanügyi mozgalmában akár igenlő, akár tagadó értelemben oly jelentősékké váltak.

57. Az elemi népiskolák. A forradalom előtt az egyház gondoskodott a francia nép elemi oktatásáról. A keresztény iskolatestvéreken kívül, kik e téren nagy arányú munkásságot fejtettek ki, majdnem minden plebániának megvolt a maga kis iskolája. Voltak leányiskolák is női kongregációk vezetése alatt (Filles de la Congrégation, Filles de la Charité, Filles de la Croix, Demoiselles de l'Instruction). A forradalom kormányai azokat az egyházi tanítókat, akik a polgári esküt letenni vonakodtak, elmozdították, és mivel helyettük világi tanítók ritkán akadtak, a francia népoktatás a század végével a teljes zűllés lejtőjére jutott. Az 1798-ik évben statisztikai felvételek készültek, melyeknek elszomorító adataiból csak az egyetlen Sarthe megyére vonatkozókat közlöm.¹

A zsüri, mely a tanítók választását intézte, azt jelenti, hogy a nyilvános iskolák többnyire erkölcstelen vagy tehetségtelen emberekre vannak bízva. A megye 55 kantonja közül 7-ről (melyek 57 községet foglaltak magukban) azt jelentik, hogy iskola nincsen, vagy: iskolának nyoma sincsen. Más 7 kantonról (55 községről) a kiküldött biztos a következőket jelenti:

1. Tuffé kantonban (9 községben) mindeddig csak egy rossz tanító van. Tudatlan ember, de patrióta. ez az egyetlen jó tulaj-

¹ Pierre, id. m. 203—4.

donsága. Volt a kantonban néhány magán-iskola, melyeket a közigazgatás az én rendeletemre eltörölt. Ezekben az iskolákban asszonyok tanítottak, de távolról sem szerették a köztársasági kormányt.

2. Epineu (7 község). Nyilvános iskola egy sincs. (Écoles publiques: néant). Magániskolák: A közigazgatás a VII. év messidorjában bezáratta egy tanítónőnek iskoláját, aki nem akart résztvenni a nemzeti és tizednapos ünnepeken.

3. Chahaigues (4 község). Az oktatás ebben a kantonban majdnem semmis (presque nulle). Courdemandre községben tartózkodott egy volt szürke néne, aki magániskolát tartott fenn; az iskolát bezárattam, minthogy a nevezett tanítónő vonakodott a királyság iránt való gyűlöletre és a köztársasági törvények iránt való hűsége kötelező esküt letenni . . .

4. Fresnay (4 község). Nyilvános iskolák nincsenek (sont nulles). Ami a magántanítókat illeti, majdnem valamennyien köztársaságellenesek. Egy tanítónő, volt apáca, kinek jámborságát és műveltségét fennen magasztalják, nem vezeti növendékeit a tizednapos ünnepekre és ezeken maga sem jelenik meg.

5. Lavardin (11 község). Sem nyilvános, sem magániskolák nincsenek. A most uralkodó rossz szellem céltalanná, sőt lehetlenné teszi elemi iskolák felállítását.

6. Malicorne (8 község). Az egész kantonban csak *egy* tanító van, körülbelül 20 növendékkel. Van egy magániskola is, melynek tanítója volt pap.

7. Bourg-le-Roi (10 község): Legyen nemtörődömség a tanítók részéről, avagy a köztársasági intézmények ellen való gyűlölet a szülők részéről, tény, hogy az oktatás [ebben a kantonban] úgyszólván teljesen el van hanyagolva.

58. A középponti iskolák. — A forradalmi idők lázas felhevüléseinek első visszahatásaként jelentkezik az a törvényjavaslat, melyet a köztársaság IV. évének Brumaire hava 3-ik napján (1795 október 25-én) nyújtott be Daunou. A meghiggadás főképen a javaslatnak a népoktatásra vonatkozó részén ismerhető fel. A népiskola tárgyai már csak olvasás, írás, számolás és a köztársasági morál. A tandíj továbbra is megmarad. A közoktatás, a politikai beosztás alapján, négy fokozatban épül fel: Minden kantonban kell lennie legalább

egy elemi népiskolának, minden megyében (département) egy másodfokú (közép) iskolának, minden kerületben főiskolának s Párisban a nagy nemzeti tudományos egyetemnek (Institut National).

A másodfokú tanintézet neve: középponti iskola (école centrale). Párisban öt ilyen intézmény szervezendő. Számuk egész Franciaországban összesen 101. Minden középponti iskolában három szakasz (section) és 10 tanfolyam (cours) megalkotásáról kell gondoskodni. Az első szekció tárgyai: rajzolás, természetrajz, ókori nyelvek és (rendkívüli tárgyakul) élő nyelvek; a másodikban tanítani kell matematikát, fizikát és kémiát; a harmadikban általános nyelvtant (grammaire générale et raisonnée), irodalmakat, történetet és törvénytudományt (összesen 10 tanfolyam). Az első szekcióba a 12-ik, a másodikba a 14-ik, a harmadikba a 16-ik betöltött életévvel lehet belépni.

E szervezetben meg is nyíltak a középponti iskolák, de csak néhány évig állottak fenn.

59. Az összeomlás. — A forradalom törvényhozó testületeinek tanügyi intézkedései ugyanis Franciaország lakosságának zömében mind inkább fokozódó bizalmatlansággal találtakoztak. A szabadságnak a fórumon elhangzott fenséges ígéi, a gyakorlati életbe átültetve, nem egyszer groteszk módon eltörpültek s türehetetlen kényszert teremtettek. A forradalom a művelődés teljes szabadságát hirdette, de önmagával ellenkezésbe jutott, midőn az iskolát egy általa hatalmi úton megállapított irányba terelte, más szóval: az uralkodó politikai rendszer martalékává tette. Ennek első következménye az lett, hogy az iskolák régi, kipróbált munkásait, az egyházmegyei és szerzetesrendi tanítókat s általában a régi rend híveit az összes tanintézetekből eltávolították s helyökbe mindenünnen szedett-vedett, nagyobbára készületlen, nem ritkán kétes erkölcsű egyéneket alkalmaztak, kiknek elébb e célra szervezett zsűrik előtt igazolniok kellett — nem nevelői és tanítói arravalóságukat, hanem forradalmi gondolkodásukat. A régi tanítók elbocsátását a régi tankönyvek kirekesz-

tése követte. Az iskolák szélsőséges forradalmi szellemtől áthatott új könyveket kaptak, köztök „a köztársasági kátét,” mely a „köztársasági morál” tételeit tartalmazta. A vasárnap eltöröltetett; helyébe került, mint a munkaszünet napja, a „décadi”. A parlamenti reformerek, dacára progresszív lelkiségüknek, még pozitív vallásos nevelést kívántak: La Chalotais meggyőződésének teljes erejével hirdeti, hogy a vallásatlanság vesztere van az egyénnek és a nemzetnek.¹ Most a vallástant minden iskolából kitiltják és helyébe általános erkölcsant tesznek. Az oktatás főcélja: az egész francia nemzet forradalmosítása. E végből nemcsak a serdülő ifjakat, hanem a zsenge korban levő gyermekeket is a forradalom összes nyilvános előadásainak, ünnepeinek, felvonulásainak, tüntetéseinek, görög stilben tartott testgyakorlásainak szemlélőivé és részeseivé tették, ami az oktatás rendes menetét állandóan zavarta és a legnagyobb fegyelmetlenségnek vált kútforrásává. Mindez mélyen aláásta a tanári tekintélyt s a tanulókat a rend felforgatására bátorította.²

Ezeket az állapotokat semmi sem jellemzi hívebben, mint a köztársaság VIII. és IX. évében, 1799-ben és 1800-ban (tehát már Napoleon konzulsága idejében) tartott megyei tanácsülések jegyzőkönyveinek a közoktatásra vonatkozó részei.³ Az itt olvasható nyilatkozatok a közvetlenül megelőző forradalmi időkről szólnak:

A gyermekeket a legveszedelmesebb tétlenségre vagy a legnyugtalanítóbb csatangolásra (à l'oisiveté la plus dangereuse ou au vagabondage le plus alarmant) készítették (Aisne). Sejtelmök sincsen az istenségről, fogalmuk sincsen arról, mi helyes és helytelen; innen zabolátlan és barbár erkölceik, innen a nép féktelensége. Pedig oktatás nincs nevelés, nevelés nincs erkölcs és vallás nélkül (Gironde). A tanárok oktatása kiáltó szó a pusztában (Meuse Inférieure) . . . Kihírdették, hogy az iskolában sohasem szabad beszélni vallásról. — A közoktatás egész Franciaországban

¹ Essai, 135—6. l.

² Minderről forrásszerű anyagot ad Sicard id. m., továbbá az elemiskolákra nézve Pierre id. m. (passim).

³ Sicardnál, id. m. 500—501.

majdnem semmis (Ille- et- Vilaine), mert ki akarták mozdítani a tapasztalat által igazolt medréből. Nincsen szó sem istenségről, sem erkölcsi elvekről. Az iskolák igenis megteltek abban az időben, mikor még az irodalom és természettudomány elemei mellett tanították bennök az erkölcs és vallás elemeit is; azóta ürültek ki, mióta ezt az utóbbi tárgyat elnyomták (Haute-Saône) stb.

A szellemeket lenyűgöző eme zsarnoki nyomáshoz járult a forradalom intézőinek és a tanügy vezetőinek tájékozatlansága az oktatás kérdéseiben. A középponti iskolák az alatt a néhány esztendő alatt is, míg fennállottak, néptelenek voltak, aminek oka nemcsak externátus voltukban rejlett (a francia szülők századok óta hozzászoktak ahhoz, hogy gyermekeik nevelését internátusokra bizzák), nemcsak abban, hogy a vallástan és a vallásgyakorlatok is szigorú tilalom alá estek, hanem ezen intézetek didaktikai szervezetének szembeötlő fogyatkozásaiiban is. A középponti iskolák úgy voltak megalkotva, hogy a tantárgyak tanulása egy-egy szekció keretén belül a növendékek tetszésétől függött: az egyik tárgyat tanulta például 100, a másikat 10 tanuló, ami a közös haladást mód fölött megnehezítette és állandó rendetlenséget okozott. A nyelvi és irodalmi oktatás berendezése képtelenségekre vezetett. Az első szekcióban valamennyire megtanulták a latin grammatikát; erre két éven át csakis matematikával, fizikával és kémiával foglalkoztak, úgy hogy amikor felléptek a harmadik szekcióba és hozzá akartak fogni a klaszszikusok olvasásához, előlről kellett kezdeniök a latin nyelv tanulását. Ott volt a tantervben az „általános nyelvtan“, mellyel a tanárok nem tudtak mit csinálni, s a „törvénytudomány“, melyhez csak azt adták utasításba, hogy e tárgy célja „a köztársasági morál nagy elveit népszerűsíteni.“ Mindezeket a visszasságokat fokozta a rendtartás biztosítékainak teljes hiánya. Nem volt megszabva sem az óraszám, sem az oktatás anyagának terjedelme. Minden tanár akkor és annyit taníthatott, a hogyan kedve tartotta, közös célok és egy- séges módszeres elvek tudata nélkül. Tetézte e bajokat, hogy ezeknek az iskoláknak tanárait is nem annyira

nevelői készségek juttatta állásaikhoz, hanem politikai magatartásuk milyensége. Ki volt mondva, hogy megüresedett állások betöltése alkalmával azoké az elsőség, akik be tudják igazolni, hogy „a zsarnokság és hatalmi visszaélés áldozatai” voltak és a szabadság ügyét szolgálták.

Nem lehet csodálni, hogy a szülők ily körülmények közt inkább otthon taníttatták gyermekeiket vagy azokba a magániskolákba küldötték, melyek az üldöztetést túlélték. Itt erkölcsi veszedelem nem fenyegette őket s tervszerű oktatásról is valami módon gondoskodva volt.

A francia köznevelés ügye ekként a század végén a teljes felbomlás örvényébe jutott. Egy vasmarokra volt szükség, mely mindenekelőtt rendet teremtsen. Elérkezett Napoleon diktatúrájának ideje. Megindult 1802-ben a közoktatás konzervatív újjászervezése (Fourcroy-féle törvény), majd néhány év múlva (1808) létrejött a császár parancsára a francia nyilvános oktatás összes intézményeit és munkásait egységes kötelekbe foglaló Université de France. Az iskola külső rendje helyreállott. Vajjon megszűnt-e a politika eszköze lenni, oly kérdés, melynek vitatása már e műkereteit meghaladja.

NEGYEDIK FEJEZET.

A PIETIZMUS.

60. A mozgalom keletkezése és lefolyása. —

A francia földön megfogamzott s hazájukban gyors fejlődésnek indult eszmék a tizenhetedik század folyamán még kevésbé hatottak Németországra. Itt egyelőre más irányt vett a szellemi élet folyamata. A harmincéves háború nemcsak az anyagi és szellemi kultúrát bénította meg hosszú időre, hanem erkölcsi téren is súlyos csapásként nehezedett a néemetségre. A végkép elszegényedett, megnyomorodott, halálra sebzett nép vallásos hite megrendült: millió ember a hívő lelkek belső vigasza nélkül vonszolta napjait, tompa megadással viselve sorsát. A merőben vallástalanok számát szaporították a látszatra keresztények, valójában istenkáromlók, tisztátalan életűek, a bűnök posványában fetrengők. Ennek a mélyenjáró erkölcsi romlásnak visszahatásaként jelentkezik a század második felében a pietizmus,¹ vagyis az a vallási irány, melynek követői, a Szentírás betűjéhez ragaszkodó hitsorsosaikkal ellentétben, az evangélium szellemét igyekeztek feléleszteni, a kereszténységet megélni, bensőséges áhítattal és jámbor cselekvéssel. Eleinte ellenfeleik nevezték őket pietistáknak, míg utóbb e szó, elvesztve gúnyos élet, a hamisítatlan vallásosság értelmét vette fel. Az egész mozgalom megindítója Spener Fülöp Jakab volt (1635—1705), istenfélő és tudós férfiú, minden formáságnak esküdt ellensége, aki fennen hirdette, hogy nem rideg tételekben vagy dogmatikus vitatkozásokban rejlik

¹ Ritschl: Geschichte des Pietismus. Bonn, 1880—1886. — Weber M.: A protestáns etika (ford. Vida Sándor) Bpest, 1923. 59 és k. c. (Az aszketikus protestantizmus hivatás-etikája).

a vallás lényege, hanem az élő hitben, mely nemes elhatározásokra és jó cselekedetekre indítja az emberi szívet. Semmi sem jellemzi jobban gondolkodását, mint az, hogy híveinek Kempis Tamást ajánlotta olvasmányul. Ebben a felfogásában Spener igen sok követőre talált, úgy hogy a németországi evangélikusok csakhamar két, élesen elkülönült, egymással ádáz harcban álló táborra szakadtak: egyik volt az orthodoxoké, a másik a pietistáké. A küzdelem leghevesebben Lipcsében folyt le s az orthodoxok győzelmével végződött. Spener leghívebb tanítványa Francke Hermann Ágost¹ száz földről menekülni kényszerül s a porosz Halle városában telepszik meg, ahol úgyszintén mint az egyetem tanára, úgyszintén mint iskolaszervező 1727-ben bekövetkezett haláláig diadalra vitte a pietizmus ügyét s a tanítványok hosszú sorát nevelte, kik buzgón terjesztették mesterök tanait és lassanként pietista szellemmel telítették meg Poroszország iskoláit. Német földön csak Nagy Frigyes trónraléptével ért véget e mozgalom, helyet adva a Wolf Keresztélytól képviselt felvilágosodásnak, mely majdnem a tizennyolcadik század végéig uralma alatt tartotta az elméket.

61. A hallei iskolák. — Sokszor elmondották már, hogyan keletkeztek és gyarapodtak a hallei iskolai alapítványok. A bibliai mustármag története ez. Francke néhány tallérral kezdette meg művét s végezte egy nagyarányú, többfelé elágazó, virágzó iskolai szervezettel, mely ma is fennáll és hirdeti alapítójának a legmostohább viszonyokkal dacoló apostoli hevületét. Mikor 1694-ben az első néhány gyermek tanítására vállalkozott, szobája négy falára szorítkozott iskolája, s mikor meghalt (1727), utódaira ötféle, teljes működésben levő intézményt hagyhatott²: a nemesség fiai számára alapított, benlakással egybekötött pedagógiumot 82 tanulóval és megfelelő számú tanító, felügyelő és szolgaszeméllyel; a latin iskolát 400 növendékkel

¹ Kramer G.: A. H. Francke. Ein Lebensbild. I. köt. Halle, 1880. II. kötet, Halle, 1882. — Fries W.: Die Franckeschen Stiftungen in ihrem zweiten Jahrhundert, Halle, 1898. — Péterfy Sándor: Francke Hermann Ágost. Budapest, 1903.

² Raumer K.: Geschichte der Pädagogik. II. ^o (1889). Gütersloh, 118. s. k.

és 32 tanítóval; a polgárság gyermekeinek szánt német iskolát 1725 fiú- és leánynövendékkal, 98 tanítóval és 8 tanítónővel; a szegény nép gyermekeinek rendelt, elemi oktatást adó (számos hasonló intézménynek mintául szolgáló) árvaházat 100 fiú és 34 leánynövendékkal, kiknek 10 felügyelőjük volt; végül a tanító- és tanárképzőt (seminarium praeceptorum). Németországban a legelsőt, ahová Francke a latin iskola legkiválóbb növendékeit vette fel kiképzés végett. Ha ezekhez az intézményekhez, melyek egyébként még teljes érvényben levőnek mutatják a rendi nevelés gondolatát, hozzávesszük még azt, hogy volt Halléban tanulók számára alapított szabad asztal 225 főiskolai diákkal és 360 szegény gyermekkel, hogy volt ott magányosan élő művelt hajadonok lakásául szolgáló alapítványi ház (Fräuleinstift), továbbá terjedelmes gazdaság, gyógyszerár, könyvnyomda, könyvkereskedés stb., fogalmat alkothatunk arról az emberfölötti munkáról, melyet Francke végzett. Mindezeknek az intézményeknek ő volt a mozgó szelleme, éltetője, fejlesztője. Bámulatos szervező erejével és istenadta tanítóképességével ott volt mindenütt: buzdított, sürgetett, izgatott, fáradozott, hogy azt az evangéliumi szellemet, mely lelkében élt, a fiatal nemzedék nevelése útján egyetemessé tegye.

62. Francke pedagógiai eszménye. — A pietizmus lényegéből következik az a felfogás, hogy mint minden a világon, úgy a nevelés is az Isten dicsőségét szolgálja. Nincsen az életnek oly vonatkozása, mely e célon kívül esnék. Mihelyt a nevelő arra néz, hogy növendéke a maga hírnevét növelhesse majdan ismereteivel és készségeivel, már meghamisította a célt.

Ha a gyermekek azt hinnék — mondja Francke¹ —, hogy azért kell a nyelveket és más tudományokat tanulniok, hogy majdan a világ előtt nagy tekintélyre tehessenek szert és híres emberekké válhassanak, vagy hogy halhatatlan nevet szerezhessenek,

¹ „Kurtzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind.“ Kiadta Francke egyéb idevágó műveivel Richter K.: A. H. Francke. Schriften über Erziehung und Unterricht, Berlin, 1871. című gyűjteményes munkájában. (Külön Reclam kiadásában is). Az idézett hely Richternél a 88. lapon.

senek maguknak stb., ebben az esetben a tanítónak az volna a kötelessége, hogy velök az ilyen indító okok értéktelenségét (die Nichtigkeit solcher antreibender Ursachen) megérttesse, mert nem az a fő, hogy saját becsvágyuk leljen kielégítést, hanem hogy Isten dicsősége növelessék.

Már Comeniusnál is találkoztunk hasonló gondolatmenetekkel. Nem ok nélkül tekintik némelyek a pietisták előfutárának. De míg a Nagy Oktatástan szerzőjének keresztény világnézetébe sokfélekép összeszövődött ábrándok vegyülnek, addig Francke evangéliumi érzülete a maga végtelen egyszerűségével akar hódítani. A krisztusi egyszerűség (Einfältigkeit in Christo) legyen a nevelés eredménye. Nem ismeretek közlése a nevelő legelső feladata, hanem a kedélynek kiművelése, a keresztény hitnek és szeretetnek a meggyökereztetése. Mert „egy szemernyi élő hit többet ér, mint egy mázsa a pusztta történeti ismeretből s egy csepp igazi szeretet becsesebb, mint a titkok tudományának egész tengere.“ Ezért Francke latin iskolájában humanisztikus törekvéseknek épp oly kevésbé lehet helyök, mint Comeniuséban. A klasszikus irodalom pogány szelleme nem fér meg azzal a keresztény jámborsággal, mely Francke lelki szeme előtt lebegett. „Pogány ember“ mondja „soha sem mutathatja be eléggé alaposan az erényt vagy a bűnt.“ Esztétikai vagy irodalmi szempontokat nem ismer Francke. Mint Luther, ő is a nyelvek megtanulását és nem az irodalom megismerését tartja fontosnak. A görög olvasmány a hallei iskolákban majdnem csakis az újszövetségre szorítkozott. Általában Francke pedagógiai felfogásából hiányzik az esztétikai szabadság mozzanata, a képzelet lendülete, az életöröm derüje. Az egész mozgalomban van valami rigorizmus, mely a gyermekkel való bánásmódban is megnyilvánul.

63. Pietizmus és realizmus. — A mondottak után első tekintetre feltűnhetik, hogy Francke hallei iskoláiban a világi és gyakorlati vonatkozású ismeretanyagok is helyet foglalnak, még pedig oly számban és terjedelemben, mint ez idétt sehol másutt. A német és a latin iskolában természetrajzot, történelmet és

földrajzot tanítanak, a pedagógium rendes tárgyai közt¹ német ékesszólástannal (die teutsche Oratoria), földrajzzal, történelemmel, természetrajzzal, kísérleti fizikával, csillagászzal, számtannal és mértannal találkozunk; a rendkívüli foglalkozások közt szerepelnek: műhelyek látogatása, kézi munka (kartonkészítés, esztergályozás, rézmetszés, üvegcsiszolás), francia nyelv, sőt hetenként egyszer, főképen a földrajzi és történelmi ismeretek gyarapítása végett, német és latin újságok olvasása is. Van az intézetnek botanikus kertje (hortulus botanicus) és természetrajzi gyűjteménye (Naturalienkammer). Tudva mindezeket, felvethetjük azt a kérdést, hogy azzal az evangéliumi szellemmel, mely a pietisták lelkét eltöltötte, miképen egyeztethető össze a gyakorlati élettel való kapcsolatok tudatos keresése?

E jelenség magyarázatát egyrészt magának a pietizmusnak gyakorlati célzatai, másrészt a korviszonyok adják meg.

A keresztény egyszerűségnek az a neme ugyanis, mely a pietizmus törekvéseinek irányt ad, korántsem jelent világmegvetést, az élettől való elzárkózást. Francke szemében az erény egészen gyakorlati erkölcsöt jelent. Az Istennek tetsző jámbor élet nem az, mely pusztán áhítatos szemlélődésben vagy a lemondás áldozatosságában merül ki, hanem a jó cselekedetekre irányuló, tevékeny, munkás élet. Ez pedig előkészületet kíván. Így gondolkodott Comenius is, kinek didaktikai elveivel Francke még a gothai gimnáziumban jártakor ismerkedett meg, egyik tanárának Reyhernek a révén. De míg a cseh didaktikus, legalább gyakorlati tevékenységében, majdnem csakis a nyelvtanítás eszközével vélte növendékét közelebb hozhatni az élethez, Francke már külön művelődési anyagnak tekintette mindazt, ami a tevékeny és munkás életre képesít. Mert az ember legnagyobb erényei közé tartozik az állandó tevékenység, ez pedig gyakorlati okosságot kíván. A tétlenség minden bűnnek a forrása. A gyermekeket idejekorán meg kell tanítani arra, hogy

¹ Ordnung und Lehrart, wie selbige in dem Paedagogio zu Glaucha an Halle eingeführt ist (1699—1702). Richter id. művének 461—546 lapjain.

„mindent, amit tanulnak, hasznosan és helyesen tudjanak alkalmazni, s hogy ennél fogva semminek a megtanulására ne vállalkozzanak, amiről nem tudják vagy előljáróik útján bizonyosságot nem szereztek, hogy üdvösen fel is használhatják és alkalmazhatják (dass solches zu einem heilsamen Gebrauch könne angewendet werden).“

De más okok is közreműködtek abban, hogy Francke, különösen pedagógiumában, oly nagy tért engedett a reális tárgyaknak. A wesztfáliai béke után a német territoriális államokban mind jobban lefoglalja a nemesi rend a közhivatalokat. Míg annakelőtte a homo doctus, a tudós ember látta el nagyobbára a köztisztviselőkkel egybekötött teendőket, most a homo politicusra várt ez a feladat. E végből a nemesség fiainak, a közigazgatás leendő intézőinek a latin nyelven kívül egyéb ismeretekre is szükségök volt: kellett tudniok történelmet és földrajzot, valamint a jogból és államtanból, ismerniök kellett a francia és német irodalmi nyelvet, némi számtani és természettudományi ismeretekkel is kellett rendelkezniök. A század előhaladtával mind erősebben érvényesülő francia divatos műveltség (alamodische Bildung) a társadalmi érintkezés új, finomabb formáiban való készséget is megkövetelte. Szükség volt tehát oly iskolákra, melyekben a leendő politikus, diplomata, udvari ember, magasabb rendű közigazgatási tisztviselő ezeket az ismereteket és ügyességeket (a lovagi testgyakorlatokban való jártasságot is) megszerezhetette. Így újultak fel vagy alakultak meg a nagy háború után a lovagakadémiák (Kolberg, Lüneburg, Bécs, Wolfenbüttel, Erlangen, Berlin és Liegnitz),¹ s nyilván ilyen célból szervezte meg Francke is a maga pedagógiumát. Hozzájárult mindezekhez, hogy Francke elméleti tanulmányaira hatással voltak azok az irodalmi mozgalmak is, melyek már a XVIII. században a realizmus jegyében lefolytak. Francke Comeniuson kívül ismerte Schuppiust,² talán Weigelt is,³ mindenesetre Fénelont és Fleuryt, kiket idéz.

¹ Paulsen, Gesch. des gelehrten Unterrichts. 3. kiad. Leipzig, 1919. I. kötet, 514—524.

² Carl Vogt: Johann Balthasar Schupps Bedeutung für die Paedagogik. Zschrft f. d. Gesch. d. Erz. IV. 1—22.

³ G. Wagner: Erhard Weigel. Leipz. 1903.

64. Az első reáliskolák. — A gyakorlatiasság iránt való érzék különben is már növekvőben volt egész Nyugateurópában. A gazdasági érdekek a harmincéves háború pusztításai után mindenütt előtérbe nyomulnak; a technikai alkalmazások mindenütt figyelemben részesülnek. Lassanként nyilvánvalóvá lett, hogy a népiskolákon és latin iskolákon kívül másféle gyakorlati tanító-intézetekre is szükség van. Leibniz melegen ajánlotta ilyenek szervezését.¹ Semler Kristóf már 1708-ban nyitott Halléban, a pietizmus középpontjában „matematikai és mechanikai reáliskolát“, mely azonban igen rövid életű volt s csak 1738-ban éledt fel újból, ismét csak néhány esztendőre. Az iskola feladatául Semler egyenest azt tűzte ki, hogy növendékeit a közönséges életben azonnal hasznosítható ismeretekre tanítsa meg (*quod praesentissimam utilitatem dat in vita communi*) s ezért ismertesse meg velők a földrajz elemeit, a természet világának némely tárgyait (a fémeket, ásványokat, drágaköveket, fanemeket, festőanyagokat), a rajzolást, valamint a földművelésből, kertészetből, méhészetből, anatómiából és egészségtanból, a közrendészetből (*Polizeyordnung*) és a hazai történelemből. Latin nyelvet nem tanítottak az iskolában, mely csakis gyakorlati pályákra törekvő növendékeket fogadott kebelébe s ezért a maga nemében úttörőnek mondható.²

Az első ilyenmű intézet azonban, mely állandósággal dicsekedhetett, az 1747-ben megnyílt *berlini királyi reáliskola* volt. Alapítója Hecker Gyula János, Francke személyes tanítványa, aki épp a hallei példa hatása alatt jutott arra a belátásra, hogy az elemi fokon túl többféle iskolára van szükség: másmilyenre, mely egyetemre készít elő; másra, mely a polgári elemből kerülő kézműveseket és gazdákat képezi tovább. Berlini iskoláját olyanoknak szánta, kik nem akarnak tudomá-

¹ Sickel: Leibniz als Förderer des Erziehungs- und Unterrichtswesens. Neue Jahrb. f. Phil. Paed. XXII. (1919) I. 199—229 . . .

² Heubaum Alfred: Christoph Semlers Realschule. Neue Jahrb. für Philol. und Pädagogik. 1893, 65—77. I. — Ugyanez: Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts, I. köt. Berlin, 1905, 121 és k. I.; 182. és k. I.; 303—308. — V. ö. Raumer, id. m. II, 130. s. k. I.

nyokkal foglalkozni, hanem jegyzők, kereskedők, bérlők, gazdák, művészek, kézművesek lesznek.¹ Az iskola szervezete és tanulmányi anyagának kiszemelése különben még szembeötlően magánviseli a kísérletezés bélyegét. Mai nyelven szólva félig szakiskolának, félig nevelő iskolának mondhatnók. Általános művelődési elemek, szakszerű ismeretek és mindenféle gyakorlati foglalkozások tarka összevisszaságban kerülnek egymás mellé. A három szakasz közül az elsőben a szakszerű képzés célja emelkedik ki; a második irodalmi irányú, csak hogy a görög nyelv helyett lehetett választani a franciát; a harmadik az úgynevezett német szakasz. A matematikát, fizikát, építészetet, földrajzot, úgyszintén a kereskedelmi, ipari és gazdasági tárgyakat mind a három szakasz növendékei közösen tanulták. Ezenkívül mindenféle különleges szaktanfolyamok is voltak az iskolában: például egy-egy az eperfaművelésre, a selyemtenyésztésre, az építészetre, a könyvelői szakra, a bányászatra; az elméleti oktatást e tárgyakból aránylag gazdag tanszergyűjtemény szemléltető anyaga egészítette ki (épületminták, hajóminták, gazdasági eszközök modelljei, kereskedelmi cikkek, kicsinyített méretű boltok stb.).

A berlini reáliskola nagy hírnévnek örvendett s mintául szolgált más hasonló intézményeknek. Számos belföldi és külföldi érdeklődő látogatta állandóan. A század 60-as éveiben már az 1000-et is meghaladta tanulóinak száma. Bizonyos összefüggésben, mely e könyv későbbi folyamán fog megvilágosodni, hazai iskoláztatásunkra is jelentékeny hatással volt.

Ezzel az utalással már mélyen belejutottunk a tizenennyolcadik századba. Amikor a berlini reáliskola megnyílt, már rég elült a pietizmus utolsó hulláma. Elnyelte egy nálánál sokkal hatalmasabb szellemi áramlat, a német racionalizmus.

¹ die wir demnach zur Feder, zur Handlung, zum Pachten, zum Wirtschaften auf dem Lande, zu schönen Künsten, zu den Manufakturen u. s. w. fähig und tüchtig finden.

ÖTÖDIK FEJEZET.

A NÉMET FELVILÁGOSODÁS.

65. Előzmények. — Annak a szellemi mozgalomnak, melyet a német felvilágosodás nevéen ismerünk, két együtthatója van. Egyik német földről való s már a XVII. század utolsó tizedeiben jelentkezik; a másik francia s csak a tizennyolcadik évszázad közepe felé hatol be német földre, hogy még jobban megerősítse és kiszélesítse a hatalmas folyammá duzzadt racionalizmust. Mert az Aufklärung lényegében az észszerűség elveinek uralmát jelenti minden téren.

Németországban a hallei egyetemből indult ki az új szellemi tájékozódás a diadalmasan előretörő pietizmus visszahatásaként. Zászlóvivője Thomasius, aki német nyelven, a nemzet nyelvén merte hirdetni tan-székéről a kultúra önértékűségét s ennél fogva széles rétegekre kiterjesztésének szükségességét, hogy a felvilágosodás fáklyája minden előítéletet és babonát eltüntessen az elmékből. Tanításának magvai termékeny talajra hullottak, minek bizonyságául szolgálhatnak egyebek közt azok a népujságok, melyek a XVIII. század elejétől kezdve több helyütt (például Hamburgban) megjelentek és főként angol eszméket terjesztettek a közönségben.

Mindez azonban csak előkészület volt. A felvilágosodás csakhamar megtalálta Németországban elmélkedőit is, Leibnizben és Wolff Keresztélyben. Ők alakították át a német gondolkodást észfilozófiájok módszereivel.¹

¹ Schmidt Julian: Geschichte des geistigen Lebens in Deutschland von Leibniz bis auf Lessings Tod. Leipzig, 1862. — Zeller Eduard: Gesch. der deutschen Philosophie seit Leibniz, München 1873. — Schrader: Gesch. der Fried-

66. A német racionalizmus. — Wolff Keresztély neve oly világnézetet jelent, mely majdnem a XVIII-ik század legvégéig uralkodott Németország egész szellemi életében. A bölcselek, jogtudósok, történetírók, filológusok és matematikusok hosszú sora Wolfftól veszi a dedukció eszközeit. Hatásának nyomai feltalálhatók mindenütt: a tudományban épp úgy, mint a szépirodalomban.

Miben rejlik ennek a példátlan hatásnak a titka? Wolff tanította meg a németeket a szigorú gondolkodásra. Nem az ismeretanyag mennyisége, hanem a fogalmak világossága, a dolgok összefüggésének tudata, a gondolkodás rendszeressége, az okok és okozatok kapcsolatának átértése teszi a műveltséget. Egyenes összeköttetésben Leibnizzel, az ősförással, az alkotó elmével, jól értette a módját, miként kell amannak gondolatművét közkeletűvé tenni, miként lehet néhány általános alapigazságból a szorosan egymáshoz kapcsolódó következtetések hosszú láncolatán keresztül mindent észszerűen bebizonyítani. Mindennek gyökerét felfejteni, mindenben az okozati összefüggést megkeresni, mindent rendszerbe foglalni, minden ellmondást az ész törvényeivel kimutatni, ez a matematikainak nevezett módszer ellenállhatatlanul magával ragadta az elméket.¹ S mindezt Wolff német nyelven hirdette. Az egyetemek tanszékeit egymás után az ő tanítványai foglalták el, s az ő révükön a gondolkodás-

richs-Universität zu Halle I., Berlin, 1894. — Heubaum, id. m. I. 193 és k. I. Magának Leibniznek nyilatkozatai a nevelésről alig viselik magukon racionalizmusának belyegét. Bővebbet róluk: Le Viseur Gustav: Leibniz, Beziehungen zur Pädagogik, Diss. 1882. — Kröger Anton: Leibniz als Pädagog, Neue Jahrb. 1900. II. rész. 65—73; 129—144; 139—212. — Sickel: Leibniz, als Förderer des Erziehungs- und Unterrichtswesens. U. e. XXII. (1919) I. 199—229. — Schmid K. Gesch. d. Erz. V. köt. 1. r. (Stuttgart, 1901): 120—124. I.

Csak a neohumanisták nem vették be ezt a filozófiát, mely szerintök a gondolkodás szabad röptét merev kategóriáival megbénítja. Gesner a Wolffféle racionalizmust „philosophia stupidorum”-nak nevezi, „nam res una eademque tam saepe repetitur et inculcatur, ut deberet haec candela fieri philosopha, si posset paululum cogitare. Sed quis ingeniosus et acutus homo hoc potest tolerare? Poena est intolerabilis homini vel paululum celeris ingenii, legere illos Wolffianos libros.” Isagoge, II. 52—53. I.

nak ez az iránya az iskolákba is behatolt. Az oktatás célja most az ítélet kifejlesztése, az alaki képzés, kétségtelenül rovására a tárgyi műveltségnek épp úgy, mint az erkölcsi képzésnek.

A racionalizmusnak ez a túltengése fölismerhető a közszabadságok összességét kisajátító abszolút monarchia gondolatának uralomra jutásában. Az állam észszerű berendezése azt kívánja, hogy az uralkodó a maga személyében egyesítsen minden hatalmat s ezt a hatalmat az állam céljaira hasznosítsa. A fejedelemségnek jogában van az állam polgárainak minden dolgát szabályozni. Az iskola is az uralkodónak, illetőleg az általa képviselt államnak céljait szolgálja; s akkor szolgálja legjobban, ha növendékeinek eszét, értelmét fejleszti. A tanügy nem annyira ecclesiasticum, mint inkább politicum. Gondozását legelső sorban az állam érdeke követeli.

67. Nagy Frigyes. — Mindezek a törekvések a tizennyolcadik század közepétől kezdve találkoznak a francia felvilágosodás hullámaival, melyek német földre is átsaptak. Ekkor már II. Frigyes ült Poroszország trónján, kinek első kormányzati ténykedése a tanügy terén az volt, hogy a pietisták által Halléből kiűzött Wolff Keresztélyt visszahívta tanszékére, tanúságot téve a racionalizmussal való lelki rokonságáról, mely személyében a francia felvilágosodás keltette hatalmas ösztönzésekkel egyesült. Az enciklopédia eszmeköre volt az, melyben a franciául író király legszívesebben időzött. Szűkebb környezetének legkiválóbb tagjai (Maupertuis, Duhan, D'Argens) ehhez a szellemi irányhoz tartoztak. Helvétius a porosz királynál talált menedéket, mikor pörbe fogták. Voltaire hosszú ideig volt szívesen látott és nagyrabecsült vendége Sanssoucinak. Ezekkel a férfiakkal szeretett a hadi fáradalmaitól megpihenő király leginkább eszmét cserélni, bölcselkedni, vitatkozni.

Nem lephet meg bennünket ezek után, hogy Frigyes a köznevelés bírálatában az ész kifejlesztésének hiányát fájlalja leginkább. Az ítéletet kell erő-

síteni, iskolázni, fegyelmezni, egyre ezt hajtogatja pedagógiai vonatkozású irataiban.¹

Azt kívánnám — írja egyebek közt —, hogy az ifjuság szabatos fogalmakkal (avec des idées nettes) hagyja el az iskolát, s hogy ne emlékezetüket terheljük meg, hanem inkább és legfőképpen ítéletüket fejlesszük, hogy képesek legyenek megkülönböztetni a jót a rossztól, s hogy — nem szorítkozva pusztán a tetszés vagy nemtetszés nyilatkozataira — jövőben alapos okát adhassák annak, amiért helyeslik avagy nem helyeslik ezt vagy azt?...

Talán az egyedüli szemrehányás, mellyel a tanárokat illethetjük, hogy kizáróan növendékeik emlékezetét igyekeznek megtölteni; hogy nem szoktatják őket önálló gondolkodásra, hogy nem gyakorolják elég jókor ítélőképességüket, s hogy elmulasztják lelkökbe a nemes érzelmeket és erényeket beleoltani.

68. A porosz iskolaügy megszervezése. — Ezek a bíráló megjegyzések a felső iskolákra vonatkoznak, melyeket a király a kormányzati rendszere szellemében nevelendő papok, hivatalnokok, tanárok, katonatisztek képzésének látószögéből nézett. Ugyancsak állami tekintetek vezették az alsóbb iskolák megítélésében. Teljes mértékben fölismerte a népoktatásnak mint politikumnak jelentőségét. Ezért mindenek előtt a népiskolák országos rendezését vette uralkodói gondjaiba, a megváltozott korszellem igényei szerint továbbfejlesztve atyjának, I. Frigyes Vilmosnak ez irányú kezdeményeit, melyek még egészen a pietizmus eszmévilágában gyökereztek. Ebben a szervező munkában Frigyes európai szempontból is úttörőnek mondható. Franciaországban a XIV. Lajos uralkodása alatt történt rendezkedés a papiroson maradt. A keresztény iskolatestvérek (frères des écoles chrétiennes) kitűnő szervező tevékenysége, (mely főként a tanítóképzés történetében vált emlékezetessé), éppen csak ennek a kongregációnak iskoláira szorítkozott.² Kalazanci sz.

¹ Ily művek: De la littérature Allemande (Oeuvres VII, 97—122); Académie des Nobles à Berlin (IX, 77—84); Lettre sur l'Éducation (u. ott 113—127).

² Mayer Ferd: Der hl. Joh. Baptist de la Salle, einer der grössten Pädagogen aller Zeiten. Nördlingen, 1907. — Fr. Petronius Paltram: Die Pädagogik

József¹ és borromaei sz. Károly² nemes buzgólkodásai a szegény gyermekek oktatása körül, közgondoskodás hiányában, szűkebb körök határait ebben az időben még át nem léphették. A jezsuiták rendi szabályaik értelmében elemi oktatással nem foglalkoztak. A pietisták tanítói munkásságának eredményei a népnevelés terén szintén csak egyes területeken mutatkoztak. Egyedül a kisebb német territoriális államok fejedelmei (Braunschweig, Szászország) előzték meg a népoktatás általános szervezése dolgában a porosz királyt.

Frigyes meg volt győződve arról, hogy a népnek bizonyos foku felvilágosítása, mely főleg az erkölcsi magatartásra irányul, elsőrendű állami érdek és állami feladat, s hogy ez a feladat csakis az állami (királyi) hatalom összefoglaló erejével oldható meg.³ Hogy saját országában ezen a téren mennyi volt a tennivaló, megmutatják forrásaink. Egy 1722-ik évből való kabineti rendeletnek⁴ meg kellett parancsolnia, „hogy az alföldeken sekrestyésekül és iskolamesterekül szabókon, takácsokon, kovácsokon, kerékgyártókon és ácsokon kívül más mesteremberek ne alkalmaztassanak“, s még Nagy Frigyes is kifogásolja Emlékirataiban,⁵ hogy a nemesek birtokain mesteremberek (szabók) vagy rokant katonák tanítoskodnak (az utóbbiak alkalmazását azonban utóbb maga király is szorgalmazza), sőt még a korona-uradalmakban is minden válogatás nélkül fogadnak fel tanítókul minden jött-ment embert.

Ilynemű tapasztalatok indíthatták a királyt arra,

des hl. Johann B. de la Salle und der christlichen Schulbrüder, Freiburg i. Br. 1911. — Csókás Vidor: A tanítók védő szentje (De la Salle Szent János). Nagybánya, 1904.

¹ Erdélyi K: Calasanzi Szent József, a kegyestanítórend alapítója (Temesvári r. k. főgimnázium 1892/3-ik tanévi értesítőjében). — Balanyi György: Calasanzi Szent József élete. Budapest, 1923.

² J. A. Keller: Des Heiligen Karl Borromäus Satzungen und Regeln der Gesellschaft der Schulen Christlicher Lehre, 1893:

³ Vollmer Ferdinand: Die preussische Volksschulpolitik unter Friedrich dem Grossen. Berlin, 1918 (Monumenta Germaniae Paedagogica LVI. köt.) — Konrad Fischer: Friedrich der Grosse als Erzieher seines Volkes. Trier, 1886.

⁴ Heubaum: Gesch. d. d. Bildungswesens I, 160. l.

⁵ Mémoires de 1763—1775 (Oeuvres VI, 87).

hogy már uralkodása első évében szigorú rendeletet intézett a vidéki nemességhez, hogy vegye gondjaiba a falusi nép iskolázását. De alig történt valami. Még mélyen gyökerezett az az előítélet, hogy a parasztnak nincs szüksége műveltségre: sőt kárára van, ha tanul. Még Rochow is — sokkal később — arról panaszlik, hogy a nemesség attól fél, hogy a parasztok túlságosan okosak lesznek (die Furcht für das Zuklugwerden der Landleute). Ily körülmények közt a király elhatározó lépésre szánta el magát. Saját abszolút hatalmából 1763-ban (a hétéves háború befejeztével) kiadta és megfelelő szankciókkal is ellátta a porosz (protestáns) népiskoláknak Hecker Gyulától kidolgozott egyetemes szervezeti szabályzatát (Generallandschulreglement), melyet két év múlva (1765) a sziléziai katolikus iskolák számára rendelt, Felbiger Ignác szagáni apát közreműködésével készült hasonló szabályzat követett.¹ Ezeken a rendelkezéseken alapszik a porosz népoktatás egész további fejlődése. Ausztriára és Magyarországra való hatásukról alább lesz szó.

Frigyest kultúrpolitikai törekvéseiben 1771-től kezdve híven segítette minisztere, Zedlitz báró,² aki még hosszú sorát indította meg a tanügyi szerves intézkedéseknek. Valamennyi a felvilágosodás szellemét lehelte. Létrejött a porosz oktatásügy középponti főhatósága (Oberschulcollegium), kezdetét vette a tanítók rendszeres kiképzése, megszületett a gimnáziumi érettségi vizsgálat, megindult a polgári iskolai mozgalom, amennyiben számos latin iskola — nyilván az érettségi vizsgálat hatása alatt — teljesen osztott népiskolává (vagyis a későbbi polgári iskolává) alakult át s népszerűsített lenni a reáliskola eszméje, egyelőre még nem középiskolai, hanem túlnyomóan szakiskolai értelemben.

¹ Meg kell itt jegyezni, hogy az 1763-ik évi szabályzat sokat vett át az I. Frigyes Vilmostól 1727-ben kibocsátott hasonló tárgyú ediktumból, aminek részben az a magyarázata, hogy Hecker Gyula gondolkodása még erősen a pietizmusban gyökerezett. Ezt az átvett törásszerűen kimutatta idézett műben Vollmer. Érdekes ennek az írónak az a megállapítása is, hogy a Felbigertől eredő Szabályzat színvonala sok tekintetben magasabb a Heckerénél.

² Rethwisch Konrad: Der Staatsminister Freiherr von Zedlitz und Preussens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs des Grossen. Strassburg, 1886.

69. Rochow Eberhard. — Nagy Frigyes népiskolai szabályzata első sorban a falusi nép értelmi színvonalának emelését vette célba. Mint láttuk, itt voltak a legnagyobb hiányok. Itt tornyosultak a legnagyobb nehézségek.¹ Legyőzésük csak úgy volt remélhető, ha a király terveit a földesurak is magukévá teszik. Soraikból magasan kiemelkedik Rochow Eberhard, egy háborúban megrokkant, de élte végéig (1805) lebirhatatlan tetterővel megáldott porosz katonatiszt, aki brandenburgi uradalmaiban a népnevelést vette, szinte fanatikus hevülettel, gondjaiba.² Mint kortársának, Pestalozzinak, neki is fájt a szíve, ha népére gondolt (mich jammert des Volkes, mondotta), mely a háborúk nyomorúságai következtében a gazdasági tönk szélére jutott és szellemi sötétségben tengette napjait.

Legelőbb is parasztjainak gazdasági megerősödésére törekedett: az évről-évre kiáradó folyókat szabályoztatta, a vadvizeket lecsapoltatta, csatornákat ásott, a talajjavítást mindenképen elősegítette, a koldusügyet rendezte s az okszerű gazdálkodás feltételeit és eszközeit számos népies iratban fejtegette.

Ekkor — 1772 táján — őt is elérték az Európa-szerte megindult pedagógiai áramlatok hullámai. Elhatározta, hogy a birtokain levő iskolákat a haladó kor szellemében reformálja.³ A régi tanítókat nyugdíjazta és helyökbe újakat alkalmazott, új iskolaházakat építtetett, maga dolgozta ki a tanterveket és a hozzájuk

¹ Még a század utolsó tizedeiben is helyenként vigasztalan állapotokkal találkozunk. Egy 1782-ik évi leírás szerint a Dessau környékén levő egyik falusi iskola épülete istállóféle alkotmány: egyetlen szolája a tanító lakárául és tanhelyiségül szolgál; nemcsak tanulók, hanem csirkék és kutyák is tanyáznak benne. Egyik sarokban a tanító családja, a másikban a szabóműhely, a harmadikban vagy 50 tanuló, kiket a mester korbáccsal a kezében tanított. (Paedagogische Unterhandlungen, herausgegeben vom Dessauischen Erziehungsinstitut v. J. 1782).

² Ernst Schäfer: Fr. Eberhard von Rochow. Ein Bild seines Lebens und Wirkens. Gütersloh, 1906.

³ E reform történetét utóbb maga írta meg: „Geschichte meiner Schulen“ címen (1795). Lenyomata a lipesei Reclam-féle kiadásban. — Kiegészítte a forrást: Anton Fridrich Büschings Beschreibung seiner Reise von Berlin über Potsdam nach Reckahn (1775). Frankfurt und Leipzig, 1780: 258—267, 268—275, 318—325. I.

való módszeres utasításokat, tankönyveket és vezérkönyveket írt s maga avatta be a tanítókat teendőikbe, amire hónapokon át lelkiismeretesen készült. Reckahnban mintaiskolát szervezett, melynek híre messzeföldre eljutott. Az első tíz évben mintegy 1000 külföldi látogatója volt (köztök magyarok is), akik a reckahni iskolákat és az ott meghonosított tanítói eljárást a helyszínén akarták megismerni.¹

Amikor e rendkívüli hatás okait kutatjuk, mindenek előtt meg kell állapítanunk, hogy Rochowt, bár személyesen is érintkezett kora legnagyobb pedagógiai újtóival, a filantropistákkal (jelen volt az 1776. évi nyilvános vizsgálaton² és viszont Basedow is felkereste őt Reckahnban), még sem sorolhatjuk közéjük.³ Főképen az választotta el őket egymástól, hogy míg az „emberbarátok“ a nemesség és vagyonos polgárság gyermekeinek nevelését akarták új szellemmel megtelíteni, Rochow érdeklődése kizáróan a földműves parasztságra irányult. Gimnáziumokról semmit sem írt. Sokkal több, gyakorlati értelemben vett szociális érzéke volt, mint a filantrópoknak. A dolgozó nép fiai — ugymond —, akik a társadalom legnagyobb osztályát teszik, szintén eszes lényekül születtek, tehát ők is számot tarthatnak arra az általános emberi jogra, hogy értelmesek lehessenek.

A most jelzett különbségből következett egy második, mely az erkölcsi nevelés módjának megállapításában mutatkozott. Abban az elvben teljes volt az egyetértés, hogy legcélszerűbb az iskolában a feleke-

¹ Kehr, Verzeichniss der Besucher der Reckahnschen Schulen. Pädagogische Blätter. VII. köt. 3. füz. 225. s k. l.

² Maga Rochow írt e vizsgálatról elismerően a Teutscher Merkur 1776. évfolyamában: „Authentische Nachricht von der zu Dessau auf dem Philanthropinum den 13. bis 15. Mai 1776 angestellten öffentlichen Prüfung.“ Közölve Jonas gyűjteményében: Literarische Korrespondenz des Pädagogen Friedrich Eberhard von Rochow mit seinen Freunden, Berlin, 1885. 117—122. 1. Rochow és Basedow levélváltása u. ott a 13. 14. 20. 31. 70. 113. 115. és 124. számok alatt.

³ Ennek ellenkezőjét igyekszik (szerintem nem eléggé meggyőző érvekkel) bizonyítani Fr. Lütholz: Über das Verhältniss Rochows zum Philanthropinismus. Diss. Leipz. 1894.

zeti vonatkozásoktól ment vallást és erkölcsöt tanítani; de míg Basedow a felvilágosodásnak ezt az alapelvét Dessauban valóra váltotta, addig Rochow, nyilván gyakorlati tekintetéből is, visszariadt ennek az elvnek a falusi iskolákban való érvényesítésétől. Rochow — racionalista szellemben ugyan —, de valójában pozitív vallást tanított iskoláiban: Krisztus életét az egész hitoktatás középpontjába helyezi.¹ Erre nézve Nemzeti Jellem (Nationalcharakter durch Volksschulen) című művének 8-ik fejezete² semmi kétséget sem hágy fönn. Általában Rochow kitűnő szervezőképessége egészen hiányzott a rapszodikus cselekvő Basedowból. Rochow hatásának titka abban rejlett, hogy mintegy megtestesítője volt a felvilágosodás racionalista szellemének, mely annyira megegyezett a kor hangulatával és vágyaival. A nevelésnek is majdnem egyetlen célt tűzött ki, a gondolkodás fejlesztését. Szerinte csakis a helyes elvekből erednek a helyes cselekedetek. A tanítóknak szánt, kérdésekbe és feleletekbe foglalt útmutatásaiban olvassuk:³

12-ik kérdés: Vajjon tehát mi legyen a tanító végcélja általánosságban?

Felelet: A tanulók eszét, mint tehetséget akként felhasználni, hogy értelmesek legyenek, vagyis: oktatás útján a közhasznú dolgokban való felvilágosodást előmozdítani (Aufklärung durch Unterricht in gemeinnützigen Dingen).

13-ik kérdés: Mi a felvilágosodás?

Felelet: Közhasznú dolgokra vonatkozó fogalmak közlése vagy keletkeztetése, hogy az emberek értelmesek legyenek.

¹ Rochow felfogását jellemzi egyik levelének (Jonas, 110. l.) következő helye: Iskolájának főcélja — mondja — „aus den Kindern meiner Unterthanen aufrichtige Gottesverehrer zu machen, die durch ihren Wandel beweisen, wie sie Jesu Christo, ihrem Herrn angehören etc.“ Egy másik helyen (35. l.) „Unser Dichten und Trachten ist, gute Christen, gehorsame Unterthanen und tüchtige Landwirthe zu bilden.“

² Friedrich Eberhard von Rochows ausgewählte Paedagogische Schriften, herausgegeben von Dr. I. Gansen, Paderborn, 1894. 104. és 105. l. — Teljesebb: Sämtliche Pädagogische Schriften von Friedrich Eberhard von Rochow, herausgegeben von Wiencke. 4 köt. Berlin, 1907—1910.

³ Gansen-féle kiadás, 98. l.

14-ik kérdés: Minden ember lehet részese ennek a felvilágosodásnak, vagyis minden ember lehet értelmes?

Felelet: Igen. Mert erre a célra kapták Istentől eszközket, mely nem egyéb, mint az értelmességre való képesség.

A népiskolának, vagy (mint Rochow először nevezte) az elemi iskolának nincsen más célja, mint a gyermeki értelem kifejlesztése. Nem nevelő iskola (Erziehungsschule), hanem oktató iskola (Unterrichtsschule). Nevelni csak gimnáziumok képesek. Az elemi iskola a maga oktató célját csakis a fogalmak pontos elemeztetésével érheti el. A fogalmakat szók jelölik meg. Hogy a fogalmat megértsem, a szót kell magyaráznom. Így lép kapcsolatba szó és fogalom. A nyelvnek és a gondolkodásnak ezt a kifejlesztését csakis értelemgyakorlatok (Verstandesübungen) biztosítják, melyeknek az elemi iskolán végig kell vonulniok. Nemcsak a kezdőfok, hanem az összes népiskolai fokozatok beszéd- és értelemgyakorlatairól van szó. Mindent jól megértetni, minden hasznos dologról világos fogalmakat szereztetni szó- és fogalommagyarázat útján, ez az igazi feladata a népiskolai oktatásnak. A szók és fogalmak pedig csak „közhasznú” dolgokra vonatkozhatnak. E kifejezéssel éltek — mint látni fogjuk — a filantropisták is.

Hogy a közhasznúságnak mi volt a kritériuma Rochow szemében, arról legjobban úgy győződhetünk meg, ha rendkívüli elterjedésnek örvendő, néhány évtized alatt 100,000 példányban megjelent olvasókönyvét (eredetileg Bauernfreund, utóbb Kinderfreund címmel) közelebbről vizsgáljuk.¹ Az olvasmányok három csoportra oszthatók. Az elsőbe sorolhatjuk a kifejezetten erkölcsi célzatú rövid elbeszéléseket (Az őszinte gyermek. A kis hazudozó. A háladatos fiú. Barát a szűkségben). A második, legbővebb csoportot alkotják a közhasznú ismeretekre vonatkozó olvasmányok, például a kenyér történetéről, a madarak védelméről, a fák kimeléséről, a földművelésről, az egészség megőrzéséről,

¹ Az egykorú magyar népiskolai olvasókönyvekre való hatásáról Kiss Áron: A magyar népiskolai tanítás története. Bpest, 1883. II. 277. s k.

a katonáskodásról, a polgári előljáróságokról stb., továbbá a következő jellemzetes darabok: A helyes gondolkodás hasznáról a földművelésben. A h. g. hasznáról az állattenyésztésben. A szarvasmarhának istállóban való etetéséről. Egy harmadik csoportba foglalható végül néhány tisztán elmélkedő (okoskodó) olvasmány (pl. A hitről és a hitetlenségről).

Ezekben a tárgykörökben folyt Rochow elemi iskolájának oktatása, még pedig a fentmondottak szerint értelemfejlesztő, gondolkodtató módszerrel, melynek külső eszköze a kérdésekben és feleletekben haladó tanítás-alak, a katekizálás, melyet már a pietista Hübner tudatosan alkalmazott.¹

Nem tagadható, hogy mindebben sok az egyoldalúság. Az elemi oktatás, amint Rochow képzelte és intézte, fölötte élettelen. Semmi sincs benne, ami a gyermeki szívet megdobogtatja. Definíciók, melyektől oly sokat várt Rochow, nem valók gyermekeknek. Mindenből látszik, hogy nem tudott a gyermek nyelvén beszélni: hosszú okoskodásokba bocsátkozott vele, elvont fogalmakról (minők például test és lélek, gondolkodás, ész, képesség, lény [Wesen], szellem, végcél, eszköz, ok, okozat, elv, következtetés, lehetséges és lehetetlen, valószínű és valószínűtlen, esetleges stb.), melyek a gyermeket éppen nem érdeklik és részben meghaladják értelmiségét.² Katekizálásában is több volt a megkötöttség, mint az önkéntelennek látszó társalgó forma. Mintaul szolgáló tanmenetei sokszor éppen nem elmemozdítók, mert kész gondolatsorokat adnak a gyermek ajkára. Mindezek a tévedések és hiányok azonban nem csorbíthatják Rochow érdemeit, melyeket főként a tanítóképzés színvonalának emelése körül szerzett.

¹ Heubaum, id. m. I, 101—102; 358—359. 1.

² Jellemző Rochow egyik levelenk (Jonas, id. m. 20) következő helye: Es versteht sich, dass alles Typische, Poetische, Metaphorische etc. bei dieser Richtung des Verstandes so sorgfältig als möglich vermieden, und so wie möglich allenthalben nur gemeiner gesunder Menschenverstand gelehrt werden müsse.

70. Felbiger és az ausztriai népoktatás szervezése.¹ — Poroszország példája tettekre serkentette az ausztriai kormánykorokat is. Itt a hetvenes évek elején indulnak meg a népoktatás szervezésének előmunkálatai, hivatalos emlékiratok és tervezgetések alakjában, egyelőre csak annyi látható eredménnyel, hogy 1771-ben megnyílt a bécsi normális iskola négy osztállyal, melyek közül a negyedik a tanítókat képezte jövőre hivatásukra. Ez a jelentős kezdemény azonban folytatást nem talált. Hiányzott az országos szempontok magaslatára felemelkedni képes, céltudatos szervező egyéniség. Ezt Mária Terézia megtalálta Felbiger János Ignác szagáni apátban, az 1765-ik évi sziléziai népiskolai szabályzat szerkesztőjében, a porosz tanügy kitűnő ismerőjében (Rochow Eberharddal levelezett²).

Felbiger — II. Frigyes beleegyezésével — 1774. május 1-én érkezett Bécsbe s azonnal hozzáfogott feladatához, az ausztriai népoktatásügy rendezéséhez. Ugyanennek az évnek végén már meg is jelent az ő tollából, de hivatalos rendelkezés alakjában az Általános Iskolai Rend (Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen). Ez a szabályzat adta meg a kereteket, melyeken belül innentől évtizedeken át Ausztria és Magyarország népiskoláinak eljárása mozgott. Itt jutnak kifejezésre azok a normák, melyeknek követésétől az egész népoktatás egységét és egyenlőségét várta a bécsi kormány.

A Schulordnung, Hägelin Ferenc Károly alsó-ausztriai kormánytanácsos tervezetének alapjára helyezkedve, háromféle „német iskolát“ ismer: 1. a tartomány fővárosában levő normális iskolát, mely valamennyi többinek „zsinórmértékül“ szolgál; 2. a nagyobb

¹ E cikkelynek egy részét átvettem A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában című művem II. kötetének (Bpest 1902) 47—54. lapjairól. Ugyanitt a források. — Az irodalomból csupán egy alapvető mű felemlítésére szorítkozom: Helfert: Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia. Prag, 1860. — A Felbiger-re vonatkozó monografikus irodalomból: Walther: Die Grundzüge der Pädagogik I. I. v. Felbigers, Leipzig, 1903. — Lajos Mária: Felbiger Pädagogiája, Budapest, 1917.

² Lásd Felbiger és Rochow leveleváltását Jonas fent idézett gyűjteményében a 15. 16. 17. és 36. számok alatt.

vidéki városokban levő elemi főiskolákat (Hauptschulen). 3. a mezővárosokban és falvakban fennálló „trivialis“ iskolákat. E keretek alapulvételével a Szabályzat részletesen intézkedik az iskolák helyiségeiről és felszereléséről, az iskolafentartók jogairól és kötelezettségéről, a tanítók szolgálati és egyéb viszonyairól, az iskolába járás ellenőrzéséről, a szorgalmi és szüneti időről, a népoktatás tárgyairól, a tanítás módjáról és segítő eszközeiről, az iskola-könyvekről, az iskolai fegyelemlről, a házi tanításról, a vizsgálatokról s az állami és egyházi felügyeletről.

Az oktatás anyagának megállapításában a lakosság többségének életviszonyaihoz alkalmazkodik a Szabályzat. Az egytanítós iskola főképen a földműves-népnek, a két- és háromtanítós a polgári elemnek szükségleteit tartja szem előtt, ügyet vetve — de csak a nagyobb városokban — azokra a gyermekekre is, kik majdan latin iskolákban fogják tanulmányaikat folytatni. A normális iskolák a városiak anyagát bővebben és behatóbban, s azonfelül (a tanítóképzés érdekében) a rajzot és zenét is tanítják. Valamennyi iskolában kötelező a „szagáni módszer“, melyet Bécsben mindenki egekig magasztalt, de az ott megfordult idegenek végtelenül „nyomorultnak“, sőt nevetségesnek bélyegeztek. Vele szemben Rochow sem fojthatta el kétségeit.

A szagáni módszer, melyet Felbiger a berlini reáliskolától hozott (hol Hähn alkalmazta legelőször)¹ öt ténykedést foglalt magában. Ezek: az együttlvasás (das Zusammenlesen), az osztálytanítás (das Zusammenunternichten), a betűs módszer (die Buchstabenmethode), a táblázatos módszer (Tabellen-Methode) és a kérdező módszer (das Katechisieren).

Az első kettő azt a ma már természetesen tartott követelményt jelenti, hogy a tanító ne egyesekkel, hanem az egész osztállyal foglalkozzék. A betűs

¹ Mivel a forrás protestáns volt, Felbiger nem merte megnevezni. Lásd Jonas id. m. 17. l. „Ich muss aber deshalb bald im voraus sagen, dass ich dabei die Quelle nicht wohl nennen könne, aus der ich geschöpft, denn dadurch geriete ich bei meinen Glaubensgenossen in Gefahr, dem Gebrauch desselben Hindernisse zu machen.“

módszer abban állott, hogy a tanító a könyv nélkül megtanulandó mondat egyes szavainak kezdőbetűit fölírta a táblára, s ezen rövidített feljegyzés segítségével vésette növendékeinek emlékezetébe az anyagot. Pl. M. h. k., m. a. I. k.“ = „Mindenkinek hinnie kell, mit az Isten kinyilatkoztatott.“ A táblázatos módszer pedig azt jelenti, hogy minden tantárgynak anyága s annak minden része — rendszerint különböző alakú zárójelek segítségével — áttekinthetően tagolt táblázatokba foglaltatik. Végül a katekizálásnak az az értelme Felbignerél, hogy a tanítás előre megfogalmazott kérdések és feleletek alakjában történik.

Ami a közös iskolai foglalkozást illeti, Felbiger követelménye (ha kikapcsoljuk belőle a karban való feleltetést) nagy haladást jelez a megelőző gyakorlattal szemben. Ellenben a betűs módszer fogyatkozásai szembeötlők. Bajos megértenünk, mikép nevezhették a bécsi körök ezt a „módszert“ könnyűnek és értelemfejlesztőnek; nekünk úgy tetszik, mintha nem volna gyermekeknek szánt tanítóeljárás, mely ennél nehezebb és mesterkéltőbb lehetne. Milyen nagy tévedés volt, ha Felbiger azt hitte, hogy az egymás mellé rakott tömérdek kezdőbetű — melyeknek egy része azonos egymással — megkönnyíti a gyermek feladatát, s hogy a néma jelekhez fűződő szóknak erőltetett észbentartása mellett marad ideje és frissesége a gyermeknek arra is, hogy a jelek és szók mögött rejlő gondolatot megértse?! A táblázatos módszernek megvolt az a haszna, hogy megkönnyítette a növendékeknek az oktatás anyaga fölött való áttekintést, de hibája abban rejlett, hogy Felbiger utasításai szerint a táblázatos összeállítás a tanítást nem követte, hanem megelőzte. A helyett, hogy a normális módszer alkalmazói a már feldolgozott anyagot könnyebb áttekintés kedvéért csoportosították s az ismeretes részletekből mintegy eredményképen a szisztémát kiemelték volna, épen fordítva jártak el, s azon kezdték tanításukat, hogy a zárójelek segítségével messze elágazó, bonyolult filiációját állították össze a még teljesen ismeretlen tananyagnak, sőt ezt a táblázatot előzetesen be is tanul-

tatták. Pedig mennyit várt Felbiger ettől a „módszertől“ (mely alapján csak „fogás“-számba mehet)! Még a tanuló képzeletének erejét is fokozhatni vélte vele.¹ A katekizáló módszer fölött is pálcát tört a mai didaktika, de tekintve az akkori tanítóképzés fogatkozásait és különösen a tanítók módszeres készségének hiányosságát, a kor szükségleteinek álláspontjából ezt az eljárást sem ítélnénk el egészen. A katekizissal együttjáró megkötöttség legalább biztos célokat adott a tanítás menetének s a szertelen elkalandozás veszedelmétől megóvhatta a tanítókat.

Mihelyt Felbiger kidolgozta az Általános Iskolai Rendet, legott hozzálátott imént ismertetett módszeres elveinek gyakorlati megvalósításához, különösen pedig az úgynevezett normális tankönyvek megszerkesztéséhez. Hosszú sorát írta meg e könyveknek, melyek utóbb — megfelelő földolgozással — Magyarországon is használatban voltak.

A mondottakból kiderül, hogy Felbiger érdemét nem módszeres téren, hanem a népoktatás szervezésében kell keresnünk. Megállapította az iskola eredményes munkásságának külső feltételeit. Amit módszer dolgában írt és tett, csupán abból a szempontból fontos, hogy a köztudatban ő honosította meg *valamelyes* módszernek szükségességét.

A szellem, mely Felbigert eltöltötte, alapján szintén a német felvilágosodás forrásaiból ered, de jóval mérsékeltebb, tompítottabb alakban jelentkezik nála, mint porosz kortársainál. Legjobban bizonyítják ezt tankönyvei. Nem annyira a Rochow okoskodó és racionalizáló gondolatvilága tükröződik bennök, mint inkább a tételes hitigazságokra alapított jámbor érzületnek az a neme, mely az egyház szolgájától elválaszthatatlan. Felbiger semmi esetre sem írta volna le azt a mondatot, mely Rochow egyik levelében olvasható:² „Sok minden tökéletesebb lehetne, ha például minden, ami lutheránus,

¹ „Sie (die Tabellen) kommen endlich, vermöge der Klammern und Buchstaben, der Einbildungskraft zu Hilfe und lehren, sich die Sachen am rechten Orte vorzustellen.“ Levél Rochowhoz, Jonas id. m. 25. lap.

² Jonas id. m. 38. l.

református és római katolikus, elmaradna az iskolából, hogy a lelkész nyújthassa mindezt a konfirmációra való hosszas előkészítés alkalmával; ha tehát az iskolában semmi mást nem tanítanak és gyakorolnának, mint Isten természetes megismerését és általános keresztény erényt.“ E sarkalatos különbség mellett mégis sok rokon vonással találkozunk a két iskola-szervező pedagógiai felfogásában. A leginkább szembeszökő egyezés az, hogy mindkettőben egyenlő erővel jelentkezik a századot annyira jellemző hasznossági elv: értelmesnek, vallásosnak, erkölcsösnek azért kell lennie az embernek, hogy hasznos alattvalója lehessen az állami hatalom összességét magában egyesítő és az állam üdvét legfőbb fokon gondozó fejedelemnek.

71. A filantropisták. — A francia és német felvilágosodásnak a nevelői gondolkodásra való együttes hatása legjobban ama férfiak törekvéseiben ismerhető fel, kik magukat emberbarátoknak nevezték.¹ E szóval azt akarták kifejezni, hogy a minden különlegesség fölé helyezkedő egyetemes emberi az, amit a nevelés céljának és értékmérőjének tekintenek. Ez azonban — hozzátehetjük — nem a humanisták örök emberi eszménye a maga eszthetikai és etikai egységével, nem is a krisztusi emberszeretet a maga önzetlenségének nagyszerű hódító erejével, hanem az egész emberiséggel közös *érdekek* megvalósításából eredő lehető legnagyobb boldogság. Eszközeiket, melyekkel dolgoztak, fegyvereiket, melyekkel harcoltak, kimutathatóan Lockenak és a szenzualistáknak, az enciklopédia íróinak és Rousseaunak, úgyszintén a német racionalizmusnak tárházaiból vették; de főképen Rousseaunak 1762-ben megjelent *Emilje* indította meg pedagógiai törekvéseik folyamatát.² Hat évvel az *Emil* megjelenése után kül-

¹ A legteljesebb és legalaposabb mű a filantropinizmus pedagógiájáról Pinloche: *La réforme de l'éducation en Allemagne au 18-me siècle. Basedow et le philanthropinisme.* Paris, 1889. (Németül is: Leipzig. 1896). V. ö. H. Lorentz: *Entwicklung und Bedeutung der Pädagogik B. Basedows im Lichte neuerer Forschung, Neue Jahrb. 1893. II. 114. kk.* — Diestelmann: *Basedow. 1897.* (Grosse Erzieher III.).

² Stölzle Remigius „*Der Philanthropinismus kein Ableger französischer Paedagogik, sondern deutsches Gewächs*“ című értekezésében (Stuttgart, 1920)

dötte széjjel Basedow János az emberbarátokhoz intézett Szózatát,¹ mely a köznevelés gyökeres reformjának programját tartalmazza. Ettől az időtől keltezhetjük és az 1793-ik évvel végeztethetjük az egész mozgalmat, mely rövid lefolyása dacára is egyike a legfontosabbaknak a nevelés történetében, nem annyira tényleges eredményei miatt, melyek közt nem egy a kétes értékű, mint inkább a belőle sarjadzó reformeszmék sokasága és termékenysége miatt.

72. Basedow János Bernát. — Nyugtalan vérű, kicsapongó életű, szertelen ember volt a filantropisták vezére, Basedow. Elméje éles, de kedélye szegény. Egészben minden inkább, mint eszményi nevelő. Ismeretes, mily ellenszenvesnek írja le őt az eszthéta Goethe.² Sokfélét tudott, de ismeretei nem mélyek.

azt vitatja, hogy az egész filantropinizmus a német felvilágosodás eredménye, melyre közvetlenül Lockenak volt hatása. A szerzőnek kétségtől sikerült bebizonyítani, hogy Krüger Jánosnak 1752-ben megjelent műve (*Gedanken von der Erziehung der Kinder*) igen erősen Locke *Some Thoughts* című traktátusának befolyása alatt áll, és hogy ezenkívül Krüger művében számos oly gondolat és javaslat található, melyeket később Basedownál (kit Krüger nem ismert) és a filantropoknál is meglegünk. Azonban viszont nem veszi tekintetbe a szorzó (tétele egyoldalú megvédelmezése érdekében) azt az óriási hatást, melyet Rousseau tett Németországra, s mely nélkül a filantropok, mint pedagógusok ép úgy nincsenek, mint nincsenek Locke nélkül sem. Az igazság ez: A filantropizmus komponensei: *a*) a franciák (Rousseau, La Chalotais, az enciklopedisták), *b*) angolok (Locke) *c*) a német racionalizmus, *d*) kis mértékben Gesneréknek a tárgyi oktatást sürgető kíváncsi *e*) Comenius didaktikája. V. ö. Max Kirchner: *Die Quellen des deutschen Philanthropinismus* (Neue Jahrb. XIV. 1911. 2 r. 177—211), aki abban téved, hogy Basedow főforrását Vivèsben látja, mely feltevés semmiféle szigorú bizonyítékkal alá nem támasztható. — La Chalotais nézve l. Künoldt értekezését: *Caradeuc de La Chalotais und sein Verhältniss zu Basedow*. Oldenburg u. Leipzig, 1897. — Kétségtől hatással volt Basedowra tanára Ehlers is, aki a *Vorstellung* megjelenése előtt két évvel (1766-ban) adta ki a „*Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen nothwendigen Erfordernissen*“ című művét.

¹ *Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluss in der öffentlichen Wohlfahrt* (Leipzig, Reclam).

² Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. III. r. 14. könyv. — Zedlitz miniszter hivatalos kiküldötte írta róla, „was das Ausführen betrifft, so hat sich wohl unter allen Schulmännern seit der Sündflut niemand schlechter zum praktischen Pädagogen geschickt, als H. Basedow.“ Idézi Fritzsche, Trapp. 35. l.

Ereje a bátor, sőt kiméletlen agitációban rejlett, s e részben túltett a hasonló természetű Ratichiuson. A haladó eszméket hihetetlen nyomatékkal tudta hangoztatni és az irántuk való érdeklődést felébreszteni.

Hamburgban született. Tanulmányai végeztével elszegődött házi tanítónak. Már akkor (1749-től 1752-ig) érlelődött meg benne az a gondolat, hogy mindenkép meg kell könnyíteni a tanulást, ha más módon nem lehet, játékos eljárásokkal: a geometriát a szoba falain, a számtant buzaszemeken, a törteket almaszeleteken, a latin nyelvet beszélgetve tanította, jó sikerrel. Elveit doktori értekezésében fejtette ki.¹ Nevelői ideje letelével Soroe hires lovagakadémiáján, majd Altonában tanárkodott, de az orthodox theologusokkal annyira összekülönbözött, hogy le kellett mondania tisztéről. Azt hitte most, hogy csak hivatali kötelekektől függetlenül valósíthatja meg pedagógiai eszméit. Megírta említett Szózatát, majd 1770-ben a Rousseau idézetekkel bővelkedő Módszertanát (Methodenbuch).² Csakhamar pártfogója is akadt, a terveitért hevülő anhalt-dessaui herceg, aki két nagy vállalkozását hathatósan előmozdította.

Egyik az volt, hogy Dessauban nevelő-intézetet alapít, melyben a maga elveit háborítatlanul megvalósíthatja. Nyilvános felhívásban kérte a közönség támogatását „philanthropinum“-a számára, mely az „emberbarátság és jó ismeretek“ iskolája, a nevelésügy tökéletesítésére szolgáló „hitbizomány“ lesz.³ A felszólításnak csekély eredménye volt: kevés növendék jelentkezett felvételre. Basedow most nyilvános vizsgálaton akarta bemutatni módszereit és elért sikereit. Az 1776. év május havában ment végbe ez a több

¹ De inusitata et optima honestioris iuventutis erudiendae methodo, tum in reliquis studiis scholasticis, tum praecipue in lingua latina (Kiel).

² Kiadta újabban Fritzsch Tivadar (ezidő szerint a filantropinizmus legavatottabb ismerője Németországban), Leipzig, 1913. (Köhler's Lehrerbibliothek, III. köt.)

³ „Das in Dessau errichtete Philanthropinum. Eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche; ein Fidei-Commiss des Publikums zur Vervollkommnung des Erziehungswesens aller Orten“.

napig tartó próbatétel, Németország minden részéből érkezett vendégek jelenlétében, kik vegyes érzelmekkel kísérték a tanárok szokatlan eljárásait és a tanulók készséges feleleteit, de sejteni látszottak, hogy Basedow törekvéseiben mégis van valami igazság. Méltánylásukat erősítette a königsbergi bölcs elismerő nyilatkozata.¹ Aláírások útján tekintélyes pénzösszeg gyűlt egybe; a herceg az építkezésre és az évi fentartás költségeire adakozott. Dacára e biztató fordulatnak, az intézet nem tudott felvirágozni. Soha sem volt több növendéke 15-nél. A korlátlan szabadság elvének uralma lehetetlenné tett minden közös megállapodást. Mindenki azt tette, amit akart. A tanárok állandó visszavonásban éltek. Basedow maga a megtestesült önkény és szeszély, türelmetlen és erőszakos; életmódja mind rendetlenebb. A tanárok egymásután ott hagyták az intézetet; a hűséges Wolke is már csak rövid ideig birta ki ezeket az áldatlan állapotokat. Az intézet a kilencvenes évek elején már haldoklik s 1793-ban végkép megszűnik. Mintájára Németországban még számos filantropinum nyílt meg (husz esztendő alatt körülbelül 60), de ezek is — egynek kivételével — rövid életűek voltak.²

Basedow másik nagy vállalata az Elementarwerk. Oly irodalmi munkáról volt szó, mely a tizenötödik életévig elsajátítandó egész ismeretanyagot könnyen érthető módon közli és (a képek segítségével) állandó szemléleti alapot ad a tanításnak. A vállalat, melyre Basedow gyűjtést és előfizetést hirdetett, rendkívüli érdeklődést keltett: fejedelmek, városok, tisztviselők, tudósok és írók nagyszámmal jelentkeztek s ajánlataikkal biztosították a sikert.³ A mű 1774-ben jelent

¹ Olvasható Raumernál, id. m. II, 234—236. Később Kant maga is elismerte, hogy ítélete elhamarkodott volt.

² A mozgalom hatása Svájcra is kiterjedt, mint Iselinnek és Lavaternek a nevelésre vonatkozó gondolataiból kitűnik. V. ö. Aschner Siegfried: Basedow und seine Freunde in Briefen. Zschrift f. d. Gesch. der Erziehung. VIII. IX. (1918/9) 131—141. l.

³ Egy magyar előfizetője is volt. L. Waldapfel János: Magy. Paed. XXXI. évf. (1922.) 168. l.

meg,¹ három kötet szöveggel és egy kötet rézmetszetű képpel. A hír csakhamar szárnyára vette a munkát. Az Allgemeine Deutsche Bibliothek (a legelőkelőbb folyóiratok egyike) nem tud betelni magasztalásával; II. József császár hízegző irat kíséretében kitüntető aranyérmeket küld a szerzőnek. De ellenzők is akadtak. A Göttinger Gelehrte Anzeigen élesen bírálja a művet; a theologusok és filologusok heves hadjáratot indítanak ellene. Goethét sem tudta a nagy lárma megtéveszteni. Azt hibáztatja a munkában,² hogy a képek a figyelmet még jobban szétszórják, mint a tárgyak. — „Az Elementarwerk a valóságot teljesen szétforgácsolja s azt, ami a világ szemléletében éppenséggel nincsen együtt, a fogalmi rokonság kedvéért egymás mellé állítja. Ezért ez a könyv — mondja — hijával van ama szemléleti módszeres előnyöknek, melyeket Amos Comenius hasonló műveiben el kell ismernünk.“

73. Írók és munkatársak. — A Basedowtól megindított mozgalom nagy arányai a filantropinumoknak feltűnően gyors szaporodásán kívül abból az igen terjedelmes pedagógiai irodalomból is megítélhetők, mely a nevelőknek e körében keletkezett s figyelmünket mindenkép lekötheti. Nem látszott elegendőnek az új eszméket gyakorlati téren kipróbálni. Nyilvános megvitatásuk is hozzátartozott a filantropisták munkatervéhez. S valóban nincsen oly pedagógiai kérdése a mi korunknak sem, mely ebben a gazdag irodalomban feldolgozójára ne talált volna. Ezt a bő szellemi termelést ismernie kell annak, aki igazságosan akar ítélni az egész mozgalomról.

A filantropinizmus történetének legfontosabb irodalmi forrása az a 16 kötetre terjedő nagy vállalat, melyet Campe Joachim szerkesztett, s mely 1785-től 1792-ig jelent meg ezen a címen: „Az egész iskola-

¹ Elementarwerk. Ein geordneter Vorrath aller nöthigen Erkenntniss. Zum Unterricht der Jugend, zur Belchrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister, zum Nutzen eines jeden Lesers, die Erkenntniss zu vervollkommen. Dessau, 1774. Új kiadását adta Th. Fritsch 2 kötetben és 1 kötet képeskönyvvel, Leipzig, 1909.

² Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrhiet. III. r. 14. k.

ügynek és oktatásügynek általános felülvizsgálata.“ (Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Unterrichtswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher).¹ A műnek öt kötete Locke Néhány Gondolatának és Rousseau Emiljének német fordítását adja; a többi 11 kötet a munkatársak dolgozatait tartalmazza, melyeknek egynémelyike oly terjedelmes, hogy könyvnek is beillenék.

A szerkesztőnek, *Campe Joachimnak* a nevét akkoriban, de még a tizenkilencedik század első tizedeiben is sokan emlegették Európaszerte.² Rousseau tanainak népszerűsítője volt, mesterének lendülete nélkül. Tőle származik az a hírhedtté vált mondás, hogy a burgonya meghonosítójának vagy a rokka feltalálójának nagyobb az érdeme, mint az Ilias és Odysseia költőjének.³ Szűk látóköre bizonyos kenetesen oktató hangban nyilvánul, mely a műveltebb tömegolvasók ízlésének jól megfelelt. Theophronja⁴ és leányok számára írt Apai Tanácsai,⁵ közkézen forogtak. Ifjúsági iratait mohón olvasták. Új Robinsonja (1779) egyike volt ama kor legnépszerűbb olvasmányainak, ami azért meglepő, mert az eredeti műnek frissesége, közvetlensége, csupa cselekvésben megnyilvánuló szemléletessége, vagyis mindaz, ami az ifjú lelket megragadja, az átdolgozásban

¹ A munka Hamburgban indult meg, az ötödik kötettől kezdve Bécs, Braunschweig és Wolfenbüttel szerepel a címlapokon.

² Leyser: J. H. Campe, Ein Lebensbild aus dem Zeitalter der Aufklärung, Braunschweig 1877. 2 kötet. (Kivonatokat is közöl Campe leveleiből és irataiból). — Cassau Carl: Joachim Heinrich Campe. Langensalza, 1889. 2 kötet. (Életrajz, szemelvények és kivatok Campe pedagógiai műveiből).

³ Ilyféle nyilatkozatok nem ritkák a német felvilágosodás idejében. Már 1752-ben írja Krüger: „ob nicht mehr Verstand dazugehöre, das Wappen in eine Serviette zu weben, als den Homer zu erklären. Der Homer und der Leinweber machen durch ihre Erfindungen dem menschlichen Verstand Ehre, der Unterschied ist nur, dass des Letzteren seine sinnreicher sind und einen grösseren Nutzen haben“ I. Stölzle, id. m. 20. l.

⁴ Theophron oder der erfahrene Rathgeber für die unerfahrene Jugend, Hamburg, 1783. (Az 1784. évi bécsi kiadáshoz Lord Chestertfield híres leveleinek német fordítása csatlakozik.).

⁵ Väterlicher Rath an meine Tochter, Braunschweig, 1789. (Campe és Salzmann műveinek régibb magyar fordításairól l. Kiss Áron, A népisk. tanítás története I, 106—7).

tovatűnt: a folytonos moralizáló kitérések, a terjengős és lapos stílus, egészen megfosztották Defoë könyvét attól az egyszerűségtől és természetességtől, mely ma is oly kedvessé teszi. Egyébként Campét az erkölcsi nevelés kérdései érdekelték legjobban. A tőle szerkesztett vállalatban a kis gyermekek legelső neveléséről (az egész II. kötet), továbbá a jutalmakról és büntetésekről (X, 445—568)¹ írt.

Az Allgemeine Revision munkatársai közül az „elmélkedő“ szerepét *Trapp Ernő* viseli, a legelső és sokáig a legutolsó ember, aki Németországban külön pedagógiai tanszéket foglalt el. Hallében tanárkodott három évig, s ugyanott a Zedlitztől alapított kísérleti iskolát, az „Institutum paedagogicum“-ot vezette, mely különösen a tanító- és tanárképzés céljaira szerveztetett. Trapp didaktikai kérdésekről, legtöbbit a klasszikus nyelvek és irodalmak oktatásáról értekezett (VII, 309—553; VIII, 14—210 —; XI, 258—524) s kísérletképpen elméleti pedagogiát is írt², melyben saját megfigyelései alapján próbálja a nevelésnek valamely rendszerét megszerkeszteni, fájllalva, hogy „nincs kísérleti lélektanunk, mint ahogy nincs kísérleti fizikánk“, s hogy nem történtek tervszerű pedagógiai megfigyelések.³

A fiatal emberi természetnek — mondja e könyvében —⁴ sokkal több jelenségét és nyilvánulását kell gyűjtenünk, ha a nevelésben hasznosítható szabályokat akarunk belőlök levonni... Ha kellő számban rendelkeznének helyesen végzett és megbízható tapasztalatokkal, a neveléstudománynak igazi és teljes rendszerét írhatnók meg, mely idáig nincsen meg és nem is lehetséges.

¹ A római számjegyek az Allgemeine Revision kötetait, az arabsszámjegyek a lapokat jelölik.

² Versuch einer Pädagogik. Berlin, 1780. Újból kiadta Th. Fritzscht, bevezetéssel és jegyzetekkel. Leipzig, 1913.

³ A „kísérleti“ pedagógia és gyermektanulmány ezen előzményeiről V. ö. Fritzscht: Die Anfänge der Kinderpsychologie und die Vorläufer des Versuchs in der Pädagogik (Zschrift f. Päd. Psych. 1906. 149 k); Fritzscht: Zur Geschichte der Kinderforschung und Kinderbeobachtung (Zschrift f. Philos. u. Päd. 1906. 497 k); Goetz H.: Zur Geschichte der Kinderpsychologie und der experimentellen Pädagogik (Zschrift f. Päd. Psych. u. Exper. Paed. 1918. 257 k.)

⁴ Versuch 18. és 26. §, tov. v. ö. a 27—29. §-okat.

Egyébként Trapp elég alapos elméleti készültsége mellett sem tudott megmenekedni a filantropisták naiv ábrándozásától. Legjobban jellemzi őt erről az oldalról az a komolyan kimondott jóslata, hogy a klasszikus nyelveket és irodalmakat pontosan a 2240-ik év multán teljesen ki fogja az iskolákból szorítani a német nyelv és irodalom tanítása.

A filantropinizmus enfant terrible-je, *Bahrđt Frigyes Károly*, a Rousseau hirdette természetes val-
lásnak megalkuvást nem ismerő szószólója, szemben minden pozitív vallással. Ez az alapfelfogás tükröződik minden iratában,¹ a nevelés céljáról szóló értekezésében (I, 3—125) és katekizmusában.²

Legszorgalmasabb dolgozótársa Campe vállalatának *Villaume Péter*. A test neveléséről írott munkálata (VIII, 211 - 490), mely Stuvénak hasonló tárgyú értekezését (I, 383—462) kiegészíti, ma is figyelmet érdemel; de elmélkedése legszívesebben az erkölcsi nevelés körül forgott, melynek módszereit két, rendkívül terjedelmes dolgozatában (IV, 1—604 és V, 161—730) fejtette ki. Nem került ki figyelmét a külső magatartás sem, mely az illeten körébe vág („A gyermekek külső erkölcsiségéről“ X, 569—640).

A filantropisták felbolygatták a szexuális pedagógia kényes kérdéseit is.³ Ilyen az, hogy mi a teendője a nevelésnek az ifjuság titkos bűnével szemben? Már 1760-ban foglalkozott e tárggyal orvosi szempontból Tissot,⁴ majd a filantropisták köréhez tartozó Salzmann írt róla pedagógiai szempontból egy könyvet,⁵ melynek megjelenése után Campe pályadíjat tűzött ki arra a kérdésre, mily okai vannak a szóban levő nemi elté-

¹ Bibliothek der deutschen Aufklärer des achtzehnten Jahrhunderts. Herausgegeben von Martin Geismar I. köt: Friedrich Bahrđt. Leipzig. 1846.

² Katechismus der natürlichen Religion als Grundlage eines jeden Unterrichts in der Moral und Religion zum Gebrauche für Eltern, Prediger und Zöglinge, Görlitz, 1795.

³ V. ö. Thalhofer Franz Xaver, Doktor der Philosophie und Theologie: Die sexuelle Pädagogik bei den Philanthropen. Kempten und München, 1907.

⁴ L'Onanisme ou dissertation physique sur les maladies produites par la Masturbation.

⁵ Über die heimlichen Sünden der Jugend, 1785.

velyedésnek, minők a következményei s melyek az ellenszerei és gyógyító eszközei? A beérkezett művek (köztük a nyertes Oest dolgozata) az Allgem. Revision VI-ik és VII-ik köteteiben olvashatók.

Ide tartozik a nemi felvilágosítás kérdése is, melyet Rousseau vetett fel. A filantropisták hosszú sora foglalkozott vele. A vélemények nagyobb része a szükséghez képest való felvilágosítást sürgeti ugyan, de a módozatok tekintetében szerfölött elágaznak a nézetek, ami azért természetes, mert ha valahol, ezen a téren van helye az egyéniesítő eljárásoknak. A javaslatok közt van olyan is, mely kétséget támaszt, vajjon írója józaneszü ember volt-e?¹ Maga Basedow feltétlen híve a nemi felvilágosításnak.²

Az egész nevelői és írói körnek legrokonszenvesebb tagja *Salzmann Keresztély*, a dessauai intézet tanára, aki utóbb a thüringiai Schnepfenthalban maga alapított filantropinumot, az egyetlent, mely a mozgalom kimúltát túlélte, sőt ma is fennáll és virágzik. Salzmann a filantropisták elveit legtisztultabb és legmérsékeltebb alakban igyekezett megvalósítani, s ez biztosította intézetének az állandóságot. Bizalmat keltő, szeretettel teljes egyénisége, mély vallásossága, tiszta erkölcsi magatartása, az apostoli buzgalom, mellyel nevelői tisztét gyakorolta, a családias meghittség, melyet meg tudott honosítani tanárai és növendékei közt, s nem utolsó sorban az intézet gyönyörű fekvése — mindez együttvéve nagy erővel vonzotta oda Németország minden részéből a tanulókat.³ Különös gondot

¹ Például az, mely a VI. kötet 582. lapján olvasható.

² Methodenbuch (Fritsch) 38. I. „Von der Zeugung der Tiere und Menschen muss man schon mit jungen Kindern, wenigstens vor dem 10-ten oder 12-ten Jahre, mit Wahrhaftigkeit, obgleich nicht ganz umständlich, ernsthaft wie von anderen natürlichen Dingen, in Beziehung auf die Fürsorgung Gottes und in den anständigsten Ausdrücken oftmals reden, um sie auf die rechte Art mit diesen Gedanken bekannt zu machen.“

³ Kezdetben leánynevelőintézet is volt vele kapcsolatban Christian Carl Andre vezetése alatt, ki azonban 1790-ben elvált Salzmanntól és Gothába, majd Eisenachba helyezte át az intézetet. Kitiűző hírnévnek örvendett. Megszűnt 1798-ban. V. ö. Adolf Teuscher: Die Erziehungsanstalten des Philanthropisten Christian Carl Andre. Zschrift für Gesch. d. Erz. V. 1915. 123—131. — Salz-

fordított Salzmann a testi nevelés minden ágára, amiben kitűnő segítőtársa volt Guts-Muths, a német torna atyja, az első német játékkönyv szerzője.

Salzmann pedagógiai érdekű irodalmi munkássága is megérdemli figyelmünket. Nem elméleti fejtegetésekkel, hanem regényekkel és elbeszélésekkel akarta mintegy szemléletessé tenni, hogyan kell józanul nevelni a gyermeket. Amazok sorába tartozik Karl von Karlsburg és Konrad Kiefer, emezekhez a nálunk is jólismert Rákkönyvecske (Krebsbüchlein, 1780)¹ és Hangyakönyvecske (Ameisenbüchlein, 1806).² Emebben a jó nevelő tulajdonságait mutatja be, Rákkönyvecskéjével pedig, mely nevét onnan vette, hogy az író visszájára fordított útmutatásokat ad, azt akarja megértetni, hogy ami hiba vagy félszég van a gyermekben, jórészt szüleinek helytelen és oktalan nevelő eljárásaitól származik. Ide iktatom jellemzésül néhány olvasmány címét:

Miként lehet elérni, hogy a gyermek meggyűljön szüleit? — Mit tegyen a szülő, ha azt akarja elérni, hogy elveszítse hitelét a gyermek előtt? — Miként lehet a testvérek közt már a gyermekkorban irigységet, visszavonást, gyűlölséget támasztani? — Hogyan lehet elfojtani gyermekeinkben az emberszeretetet? — Miként lehet a gyermeket egyenetlenségre tanítani? — Hogyan olthatjuk be a gyermekekbe a bosszúállási hajlamot? — Hogyan lehet a gyermeket a természet szépségei iránt érzéktelenné tenni? stb.

Kisértsük meg már most az ismertetett források felhasználásával megállapítani, mit vártak a filantropisták a neveléstől s hogyan akarták elveiket megvalósítani?

74. A test ápolása és gyakorlása. — A dessaui filantropinum látogatóinak figyelmét mindenek fölött az ragadta meg, amit ez az intézet a testi nevelés ér-

mann schnepfenthali intézetét meglátogatta a XIX. század elején a nemeslelkű Gróf Brunsvik Teréz is, aki érdekesen írja le a helyszínén szerzett benyomásait emlékirataiban: Czeke Marianne, Révész Margit, Petrich Béla: Gróf Brunsvik Teréz élet- és jellemrajza s emlékiratai. Budapest, 1926. 63.

¹ Magyar fordításai: 1832-ben (Kolozsvár) és 1873 (Budapest).

² Magyarra fordította Pethes János, Csurgó, 1889.

dekében tett. Alapelv az volt, hogy „a lélek műveltsége és tökéletessége a testtől függ“, s e végből tanítók és nevelők a gyakorlatba igyekeztek átültetni mindazt, amit Locke és Rousseau hirdetett. Elismerik, hogy „a lélek a lényeg, a tulajdonképeni erő, s a test csak eszköz, de egyetlen és egyetemes eszköz, mely okvetetlenül szükséges, hogy a lelki erők kifejlődhessenek és megnyilvánulhassanak.“ Ezért elmélkedőik a test ápolásának és gyakorlásának minden elképzelhető módját melegen ajánlják. Villaume még a fuvóhangszereken való játszást is a tüdő gyakorlásának szolgálatába helyezi, s a zongorázást „nem annyira a zene, hanem az újjak gyakorlása végett“ sürgeti. Jelszavaik: ügyesség, edzettség, szabadság, természetesség.

Szemtanuk leírásaiból tudjuk, hogy a dessauai intézet növendékeinek haja — az akkori divat ellenére — rövidre volt nyírva; hogy nyakravalót nem volt szabad viselniök és nyitott gallérral kellett járniokkelniök; hogy ruházatuk bő és kényelmes volt; hogy hideg vízben fürödtek és kemény ágyon háltak; hogy ételben és italban természetes életrendet követtek; hogy sokat időztek a szabadban, sűrűn rándultak ki erdőre-mezőre; hogy rendszeresen foglalkoztak faragással és esztergályozással; hogy sokat játszottak a szabadban és a mesterséges testgyakorlatokat is jókedvvel végezték. Az is feltűnhetett a látogatóknak, hogy a leckék csak félóraig tartottak s két lecke közt mindig egy-egy félórai időt engedtek a gyermekeknek üdülésre. Mindezt ma is helyeselhetjük. A filantropisták pedagógiájának ez a része maradandó nyomot hagyott a nevelői gondolkodásban.¹

75. Emberszeretet és oktatás. — Sokkal inkább meg fognak oszolni a vélemények didaktikájok alapelveire nézve. Kevés ellenmondást kelthet ugyan az a tételök, hogy a nevelésnek (s így az oktatásnak is) az emberszeretet a célja; az emberszeretet ama meghatározásának is sok híve lesz, mely szerint eme fo-

¹ E tárgyra vonatkozik a magyar irodalomban Frank Antal: A testi nevelés a filantropistáknál. Bpest, 1922.

galom jelenti az embertársaink javára szolgáló közhasznú (gemeinnützig) tevékenységre való képességünket; de innentől már nagy szakadék fogja elválasztani a filantropistákat mindazoktól, kik az erkölcs önértékűségét avagy a pozitív vallási alapra helyezkedő morált vallják. A nagy ellentét legjellemzőbben Bahrdt szavai-ból tűnik ki. Ő a nevelés céljáról szólóban az erkölcsi cselekedetnek következő fogalmazását adja:¹

Tégy minden emberrel annyi jót, amennyit saját magasabbrendű károd nélkül megtehetsz, s kiméld meg őket minden szenvedéstől, melyektől — anélkül, hogy magadnak elviselhetetlen szenvedéseket okoznál — megkimélnheted.

Nem kell magyarázni, hogy ez a felfogás mérhetetlenül távol áll akár a krisztusi moráltól, akár az autonóm erkölcsiségtől.

Másodszor az a nevelés, melyet a filantropisták megvalósítani igyekeztek, kozmpolitikus jellegű. Basedownak és híveinek kevés az érzékek a nemzeti nevelés eszménye iránt. Nem tudnak semmit azokról az érzelmekről, azokról a mélységes és bensőséges kedélymozgalmakról, melyeket hazánk és nemzetünk sorsa kelt bennünk. A filantropisták emberszeretetéhez igazodó nevelésnek nincsen színe és bélyege: szürke semleges-ségben kell végbemennie, mert a gyermeki lelket megindító legközvetlenebb sarkallásnak híjával van. Basedowék fonák észjárása szerint a nemzeti érzés „nem természetes, hanem csinált érzés“ (Bahrdt szavai²). Nem látják be, hogy a gyermek, a kiskorú egyén nem is érti meg, mi az emberiség? Megérti azonban, hogy mi a nemzet, mert önmagát, a maga nyelvét, a maga szokásait és erkölceit, a maga lelkületét ismeri fel azokban, kik hozzá közel vannak és hozzá hasonlók. És csakugyan, a filantropisták irodalmában sűrűn talál-

¹ „Thue allen Menschen so viel Gutes, als du ihnen ohne deinen eigenen höheren Schaden thun kannst, und erspare ihnen alle Leiden, die du ihnen, ohne dir selbst unerträgliche Leiden zu verursachen, ersparen kannst.“ Allgem. Rev. I, 49. 60. — Trapp pedagógiája még ennél is tovább megy: „Es kann nie Pflicht sein für das Wohl des Ganzen zu leiden, denn wir kennen weder das Ganze noch das Wohl des Ganzen“ (Versuch, 111. l.).

² U. ott I, 115 és k. l.

kozunk azzal a követeléssel, hogy neveltjöknek minden országban, mindennemű alkotmányos formák és mindenféle viszonyok közt meg kell találnia és meg kell állania helyét.

Mit kell tehát tanítani? Legelőbb is azt, ami minden embernek hasznos; másodsorban azt, ami csak némelyeknek, nevezetesen a tudós pályákra törekvőknek válik hasznukra. Az anyagkiválasztásnak oly szempontja ez, mellyel már többször találkoztunk.

Egyetemesen hasznosak vallás- és erkölcs, olvasás, írás, számolás, egészségtan, törvényismeret, földrajz, történet.¹ Mindenkinél meg kell továbbá ismerkednie a különböző emberi foglalkozásokkal: élettapasztalatra kell szert tennie már gyermekkorában. Basedow azt kívánja, hogy minden gyermek tanuljon elbánni az ácsok, asztalosok, esztergályosok, kovácsok, kőművesek és kertészek szerszámaival; ismerje meg a mérleget, az éket, a csavart, a kereket, a vonalzót, a körzőt és a mértékeket; tanulja meg a házi teendőkben az idegen segítséget nélkülözni: tisztogassa meg maga a ruháját, főzze meg maga egyszerű ebédjét, tudjon tüzet rakni, eret vágni, sebet kötözni, csomagolni; lakjék egy ideig parasztgazdánál, majd tartózkodjék felváltva katonai táborban, bányában, tengeri kikötőben, kereskedő irodájában, fejedelmi udvarnál; látogasson el lehető gyakran kézművesek és művészek lakásaira és ereszkedjék velök beszédbe stb...

Ha így vezetjük növendékünket, igazi férfi lesz belőle, s nincs szükség szótárakra, Donatusokra, vastag grammatikákra, frazeológiára, analízisre, imitációra, variációra, memorizálásra, recitálásra és — verésre.

Tehát gyakorlati, életrevaló ismeretek és készségek azok, melyekre kivétel nélkül minden gyermeket meg kell tanítanunk; azt, aminek társaságban élő ember hasznát veszi, amit mi emberek látunk és tapasztalunk, ami testünk és egészségünk fentartására szolgál, ami jólétünket fokozza, ami élet és valóság, ami bennünket

¹ Basedow csak fentartásokkal ismeri el a történetet hasznos tanulmánynak (I. Vorstellung, 94. l.).

embertársainkhoz köt. Nem befelé kell a jellemet fejleszteni, hanem kifelé; nem az a feladat, hogy a testet átszellemítsük s a lelket a földi érdekek fölé emeljük, hanem hogy a testet és lelket, összes erőinket és képességeinket a társadalom javára, első sorban saját boldogságunkra érvényesítsük.

76. A klasszikus nyelvek. — Nyilvánvaló, hogy e nevelésben a klasszikus nyelveknek és irodalmaknak, mint nevelő értékű tanulmányoknak nem lehet helyök. Róluk egészen úgy gondolkodnak a filantropisták, mint Locke. Csakis a szükségesség szempontjából értékelik. Tanulni azért kell a latin nyelvet, mert szükség van rá, de korántsem mindenkinek. Nem tartozik az egyetemesen hasznos (gemeinnützig) emberi ismeretek közé.

Mit használ a leendő asztalosnak vagy kőművesnek az ő latin szótára, Donatusa, latin katekizmus, latin fráziskészlete, Miltiadese, római polgármester szájába adott levélgyűjteménye és mindaz a sok idő, melyet ilyen módon elvesztegetett? s mind az a sok nyomorúság, melyet ezen közben el kellett szenvednie? . . . Leendő kézműveseknek mostanság latinul kell tanulniok, vagy pedig az iskolából kimaradniok. Ugyanilyen sorsa van a leendő kereskedőnek és katonatisztnek, akik azért kényszerülnek az iskolában maradni, hogy kénytelen-kelletlen latin gyakorlatokat és imitációkat ír hassanak s Platonnak, Homerosnak és az Új Szövetségnek pompázó szavait elemezhesék. Hof marad a jobbmódú polgárok számára rendelt iskolákban a természet megismerése és a józan olvasmányhoz való útmutatás?¹

A nyelvi tanulmány általában nem gyarapítja az emberi szellemet. Nem a forma, hanem a gondolat a lényeges. A grammatikával való foglalkozás egy cseppet sem járul hozzá a gyakorlati értelem kiképzéséhez és semmi vonatkozásban sincsen az ember művelődési és erkölcsi érdekeivel. Mindez különösen áll az idegen nyelvekről. Azzal, hogy ezt a gondolatot „Ismerd meg tenmagadat“ még három nyelven ki tudja

¹ Vorstell., 39. lap.

fejezni a gyermek, maga ez a gondolat nem változik meg; a gyermeket nem az érdekli, hogy a lónak, a számárnak, a kutjának mi a latin neve, hanem az, hogy ezek az állatok milyenek? milyen az alakjuk? hogyan élnek? mivel táplálkoznak? mire használják őket?

A legtöbb embernek nem valók a klasszikus nyelvek. Beérhetik jó fordításokkal; beérhetik az újabb modern irodalmakkal, melyek méltán versenyezhetnek a régiekkel. Shakespearejök és Náthánjok sem a görögöknek, sem a rómaiaknak nem volt (Trapp).

Nem lehet e helyütt a nyelvtanulmány lélektani kapcsolatait kifejtenünk s bizonyíthatnunk, hogy a nyelv sokkal több, mint a közlekedés technikai eszköze, valamint lehetetlen kitérnünk a klasszikus irodalmi oktatás pedagógiai méltatására. Abban azonban készségesen egyetértünk a filantropistákkal, hogy a klasszikus tanulmányok nem valók mindenkinek, aki az elemi ismeretekén túl művelődni óhajt.

Úgy látszik, hogy Basedow és társai azon a bajon, hogy a leendő asztalosoknak és kőműveseknek is latinul kellett akkoriban tanulniok, nem a felső népiskola vagy polgári iskola megszervezésével gondoltak segíthetni, hanem akként, hogy kivétel nélkül mindenki élete 15—16-ik évéig egyenlőképen tanulja meg az egyetemesen hasznos ismereteket, s csak erre az általános alapra helyezkedjék azután az öt évfolyamú gimnázium, illetőleg szakiskola. Ime, az egységes alapvetéssel megszerkesztett és csak felső tagozatában differenciált iskola gondolata.¹

77. A módszer. — Az oktató eljárások megválasztásában Montaigne, Locke és Rousseau nyomdokain haladtak a filantropisták.² Mindent el kell követni, hogy a tanulást megkönnyítsük, megrövidítsük, kedvessé és kellemessé tegyük.

¹ Basedow, Vorstellung (passim). V. ö. Trapp, Allgem. Revis. VIII, 44.

² V. ö. különösen Trapp művét: Vom Unterrichte überhaupt, Zweck und Gegenstände desselben. 1781. Allgem. Rev. VIII, 1—210.

Első szabály, hogy eljárásunkban a gyermek természetéhez alkalmazkodjunk; a gyermek pedig mindenekelőtt a szemléletes részletekre figyel s csak sok ilyen részletes és konkrétumokra irányuló megfigyelés után tud fogalmakra szert tenni. Az oktatás helyes módjának tehát az alsó fokon egészen szemléletesnek, a felső fokon összefoglaló természetűnek kell lennie. Basedow¹ mondja, hogy „az elmélet ne legyen más, mint olyan eszköz, mellyel a tanulók azt, amit már tudnak, rendbeszedve ismétlik és megtartják, s némileg kibővítik és megigazítják“. Ugyanezt akarja kifejezni Trapp, amikor így ír:²

Először is a tanulók előtt ismeretlen szabályokban már sok gyakorlásnak kellett végbemennie, mielőtt az ember az esetek hasonlóságát szabályba foglalja és megőrzés végett az ifjúság emlékezetére bízza. A második dolog, hogy kezdőknek ne adjunk rendszert a szabályokból s hogy ne siessünk az egyes szabályokat, melyek egymás után elvonattak (die man nach einander abstrahiren lässt), egy épület rendjébe foglalni Ha elég soká gyűjtöttünk, megjő a rendezés ideje is Előadott szabályokat mindaddig nem lehet megérteni és következésképpen mindaddig nem lehet alkalmazni, míg kellő számú példák meg nem magyarázták őket. Ezért a példáknak meg kell előzniök a szabályokat, és pedig mindaddig megelőzniök, míg a szabály magától nem fejlődik ki belőlök, míg a tanulók meg nem érzik a szabályt, melyet azután a tanárnak legföljebb csak még szavakba kell foglalnia.

Úgy tudjuk, hogy a filantropinumok tanítói a valóságban nem éppen ezeknek a helyes elveknek útmutatásai szerint tanítottak. Amit a gyakorlatban követett eljárásaikról olvasunk, inkább játékos tanításnak, inkább naiv fortélyok és szórakoztató fogások keverékének, mint módszeres menetnek benyomását teszi. Ismeretes, hogy az olvasást mézeskalácsból sütött betűkön tanították, s igen nagyra voltak vele, hogy latin oktatásukkal mulatságot szereznek növendékeiknek. „Claudite oculos!

¹ Vorst. 82. 1.

² Allgem. Rev. VIII, 72. 161.

circumspicite! imitamini sartorem!“ (Húnyjátok be szemetek! tekintetek körül! utánozzátok a szabót!), hangzott fel a tanár szava, s a gyermekek végezték a megfelelő mozdulatokat, karban hangoztatva, hogy „Claudimus oculos“ vagy „circumspicimus“ vagy: „imitamur sartorem“ (direkt nyelvtanítás). Máskor a tanár jelezte, hogy a tábla hátsó lapjára egy testrésznek a latin nevét fogja felírni s a gyermekeknek az illető szót el kellett találniok, ami alkalmat adott számos idevágó szónak (caput, nasus, auris, manus stb.) elsorolására és begyakorlására. Majd megfigyelmeztette a tanár az osztályt, hogy egy oroszánt fog a táblára rajzolni, de azon kezdte, hogy egy madárnak a csőrét rajzolta fel. „Non est leo“ kiabálták „quia habet rostrum“. (Nem oroszán ez, hiszen csőre van). „Leones non habent rostrum“ (Az oroszánoknak nincsen csőrük). Volt úgy is, hogy latin parancsszóra különböző állatok hangjait kellett utánozniok, bizonyára valamennyi tanulónak eltitkolhatatlan öröme. A tanárok a játszva tanulásnak e nemét, melyet önként érthetően a modern nyelvek oktatásában is érvényre juttatni igyekeztek, igen alkalmasnak hitték egyrészt a nyelvnek könnyű és gyors elsajátítására, másrészt a tárgyi ismeretek megszerzésére. Basedow mélyen meg volt győződve ez eljárás csodaerejéről: a közönséghez intézett felhívásában erősen fogadkozott, hogy iskolájában bármely nyelvet gyakorlati célokból és gyakorlati uton egy év alatt tökéletesen meg lehet tanulni.

78. Vallás és erkölcs. — Az emberszeretetnek az a magyarázata, melyről fentebb számot adtunk, érthetővé teszi, hogy a filantropisták — ebben a részben is Rousseau követői — az erkölcsöt nem tekintették a pozitív vallástól függőnek. Szerintök lehet valaki erkölcsös ember a természetes vallás alapján is. Éthikai eszményképök: a társaságban élő és a társas életre, a közhasznú életre nevelt „tisztes ember“. Ennélfogva a pozitív vallástant kirekesztették az iskolából s helyette a természetes valláson alapuló elmélkedéseket és gyakorlatokat vezették be intézeteikbe. Des-

sauban például egyideig Salzman volt a „liturgus“, azaz: ezeknek a gyakorlatoknak a vezetője. Az ájtatosság rendszerint az imaházban (Betkammer) ment végbe, melynek falai fehérek, fekete sávokkal (ezek a rosszaságot jelképezték), mennyezete csillagos kék, padozatának közepén koporsó (a mulandóság jelképe), az asztalon két gyertya, melyek a megismerés két nemét (a másoktól eredő oktatást és saját belátásunkat) jelentik. (A szabadkőművességre emlékeztető szimbolumok).¹ Időnként a liturgus kivitte a növendékeket a szabadba s ott a természet nagy összhangjáról, csodáiról tartott épületes beszédeivel igyekezett bennök az Istenben való hitet meggyökereztetni.

Maga Basedow alapján nem volt vallástalan ember. Az atheistákat, szkeptikusokat, materialistákat a legélesebben támadta, viszont azonban a pozitív vallást sem fogadta el. Általában a természetes vallás alapján állt, mint Rousseau. „Higyj Istenben, vagyis minden embernek láthatatlan, mindentudó, mindenható, legbölcsebb atyjában és urában, lelked halhatatlanságában, a jónak jövődő megjutalmazásában és a rosszért való jövődő bűnhődésben.“ Ekként formulázza 1770-ben hitvallását.²

De ennek a Credonak a nevelésre alkalmazásában Basedow csak hosszabb ingadozás után jut megállapodásra. Kezdetben, 1768. évi programmiratában még megalkudni látszik a tényleges viszonyokkal s olyan iskolát tart szem előtt, ahol a többségben levő tanulók felekezeti hovatartozásának megfelelő pozitív vallás-oktatásról történék gondoskodás, a disszidensek (azaz máshitűek) ettől a hivatalos vallásoktatástól felmentetnének s a világi tárgyak akként taníttatnának, „hogy a tanár semminemű állást se foglaljon katolikusokkal, görögökkal, lutheránusokkal, reformátusokkal, arminianusokkal és socinianusokkal szemben.“

Az 1776. évi vizsgálatra szóló meghívó annyiban módosítja ezt az álláspontot, hogy itt Basedow a pozitív

¹ Annie Bender: Basedows Verhältniss zur englischen Philosophie. Zschrift f. Gesch. d. Erziehung VII, (1917) 36. lap.

² Methodenbuch 81.

vallásoktatást már kizárja az iskolából, ahol a természetes vallást kívánja taníttatni mindaddig, míg sikerül ezt az oktatást egyetemes keresztény alapra helyezni.⁹

Ez nem katolikus, lutheránus vagy református, hanem keresztény ügy . . . A nevelés célja nem lehet más, mint európai embert képezni, akinek élete olyan ártalmatlan, közhasznú és elégedett legyen, amilyenné csak teheti a nevelés . . . Az egyes növendékek apai vallásáról a helybeli papság gondoskodik. A természetes vallás- és erkölctan pedig legkiválóbb része a bölcsesletnek, amit mi magunk veszünk gondjainkba. A filantropiumban egyelőre az Istenbe, mint a világ teremtetőjébe, fentartójába és urába vetett hit épületes oktatáson alapszik. Ha azonban majd lesz az összes egyházak irányadó személyeitől jóváhagyott *általános keresztény filantropikus liturgiánk*, akkor egyetemes keresztény magánoktatást is ígérhetünk, amely a széjjelválasztó tanokat elhallgatva, sem katolikus, sem protestáns, sem görög embert meg nem sért, sőt inkább minden kereszténynek szükségkép tetszhetik, legyenek bár közöttük akkora eltérések, mint Zinzendorf és Forster között.

De mentől tovább haladunk időben, annál inkább elhomályosul a filantropisták szemében ennek a megoldásnak a lehetősége is; mind inkább kialakul a valósi tekintetben teljesen közömbös, felekezetenélküli (nem: felekezetközi) iskola képe. Bahrtdt, mint Rousseau híu tisztelője, már minden pozitív vallásoktatást ellenez:

A tiszta észvallás barátai — úgymond — a legalacsonyabb kunyhókig terjeszkednek immár. Mi szükségesebb tehát, mint hogy a természetes vallás legyen az ifjúság mindennemű vallásoktatásainak alapja? . . . Hogy milyen pozitív vallást tanuljanak vagy valljanak még a gyermekek emez erkölcsi oktatás *után*, azt méltán saját szabad választásukra kellene bízni. Mindazok a szülők bünt követnek el, akik saját hitöket úgy erőszakolják reá gyermekeikre, hogy azt ifjúkoruktól fogva beléjük veretik (dass sie ihnen von Jugend auf denselben einbläuen lassen), mielőtt még elég érettek arra, hogy az igazságot megkülönböztessék a tévedéstől és saját eszöket kövessék (Katechismus der natürlichen Religion).

⁹ Raumer. id. m. II, 222. s k. I.

Így gondolkodott az Általános Revízió legtöbb írója. Nyilatkozataik csak szavakban különböznek Rousseau tanításától, de lényegök ugyanaz: a pozitív vallásoktatásnak kirekesztése és helyette egyetemes emberi erkölcsstan oktatása az iskolában. Nemcsak azok a közéleti tapasztalatok, melyek ilyenmő berendezésnek Európaszerte nyomában jártak, de pedagógiai megfontolások is a nevelésre hivatott tényezők legnagyobb részét ellenkező állásfoglalásra készítetik. Szerintök csakis a pozitív vallásoktatás — értve rajta a gyermeki lélek szükségleteihez és fejlődési fokához mért, módszeresen vezetett, igazán jó vallásoktatást — képes a kiskorú egyénben, a gyermekben, mélyreható, bensőséges hitet, erkölcsisége szilárdságának e szükségyszerű feltételét megteremteni. Bahrddt tételét meg kell fordítani: Először pozitív hit- és erkölcsstan, s azután egyetemes etikai normák. Ezt követeli a gyermek érdeke is.

Ami az erkölcsi nevelés eszközeit és módozatait illeti, ebben a tekintetben fölötte kismérető a filantropisták gondolatkészlete. A főszlyt itt is az értelem felvilágosítására helyezik, de Villaume, aki e tárggyal részletesebben foglalkozik (Rousseauval szemben) mégis elismeri, hogy a gyermek hajlamai közt vannak rosszra irányuló is, az úgynevezett leszármaztatott vagy eltévelyedett ösztönök (verirrte Triebe), melyeknek ellensúlyozása nem belátással, hanem csak szoktatással történhetik. A gyakorlatban (például a dessauai filantropinum eljárásában) mégis a jutalmazás és büntetés rendszere játszott a legnagyobb szerepet. Basedow itt is túlozott. Sok oly jutalmat és büntetést honosított meg Dessauban, melyeket hívei később maguk is helytelenítettek. Ezek a jutalmazó és büntető eszközök nagyobbára mesterkéltek, részben nevetségesek voltak. A tanulóknak egy kifüggesztett táblára írt nevei mellé pontokat tettek a tanárok: a jók aranypontokat, a rosszszak fekete pontokat kaptak. A nagyon kitünő növendéknek joga volt érmet vagy gomblyukában érdemrendet viselnie. Abból a felfogásából kiindulva, hogy az iskola adja meg az életnek kicsinyített mérető képét, a kihágások büntetésében Basedow a legkülönösebb módoza-

tokhoz folyamodott. Ha a tanuló valamit elcsent a társától, bitófa alá vitték s úgy tettek, mintha felakasztanák; vagy dobpergés közt, valamennyi növendék jelenlétében „aljas gazember“-nek nyilvánították. A gyermekek, önként érthetően, tréfát űztek mindebből, sőt e látványosságok csak újabb bünszerzés alkalmává lettek.

Ha meg akarjuk ismerni a filantropisták fejlettebb és tisztultabb felfogását erről a tárgyról, Campénak 1788-ban írt tanulmányát kell elővennünk (X, 445—568), melynek fejtegetéseivel nagyrészt ma is egyetérthetünk. Sehol sem vétenek szülők és nevelők annyit, — mondja az író — mint a büntetésben és jutalmazásban. A természetes eljárásoktól messze eltávolodtunk s túlságosan sok mesterséges eszközzel élünk. Nem bírjuk bevárni a természet kifejlését s már a nyolc éves gyermekektől azt kívánjuk, hogy felnőttek módjára viselkedjenek s ennek elérése végett egyre-másra büntetünk és jutalmazunk. Indulataink uralma alatt avagy inkvizítori ridegséggel büntetünk, a szeretetnek egyedül jogosult indítéka nélkül, holott a nevelői és birói büntetés közt épp az a nagy különbség, hogy amannak célzata mindig csak a javítás, emezé a megtorlás is. Ma is igazat adhatunk Campénak abban a felfogásában (melyet Rousseauéval szembe helyez), hogy bármilyen értékesek is alkalomadtán a természetes visszahatás büntetései, az egész nevelésnek reájok alapítása mégis elhibázott volna, s csak dicsérni kell a szerző pedagógiai belátását, midőn megállapítja, hogy a testi fenyíték kérdését, melynek oly sok szövevénye van, az egyszerű igenlés vagy tagadás értelmében eldönteni nem lehet. Iskola-történeti szempontból érdeklődésre számíthat mindaz, amit az író az akkori iskolák büntetéseiben kifogásolt: milyenek a nyilvános legyalázás, a növendék nyakába akasztott számárkép, a szégyensipka, a szamarak padja, a behörtönzés, a kitérdeltetés, az arcucsapás stb. Mindezek a büntetések helytelenek, mert demoralizáló hatással vannak s nincsenek összefüggésben a vétséggel. Nem helyes az érdemjegyeknek nyomtatásban való közzététele, de nagyon ajánlatos a tanulók szellemi és erkölcsi magatartásának ellenőrzése végett mentől gyak-

rabban tanári értekezleteket tartani s ezeknek megállapodásait a szülőkkel közölni. Mindezek nem magasan szárnyaló gondolatok, de értékes előzményei a gyakorlati nevelés jobb jövőjének.¹

79. A filantropizmus jelentősége és hatása. —

Fejtegetéseinkből kiderülhetett, hogy az a mozgalom, mely a filantropisták nevéhez fűződik, a benne rejlő sarkalatos tévedéseknek dacára, nagyjelentőségű volt. Eszméik, jóllehet nem mélyen gyökereztek, élesztőként hatottak a már-már dermedésnek indult iskoláztatásra. Intézeteik kísérleti iskolák voltak, aminőknek szervezését Kant minden országban szükségesnek tartotta. A filantropisták a köznevelés nehézkes szekerét ki akarták emelni mélyen kijárt kátyúiból; új utakat kerestek és törtek, új csapásokat vágtak, új eszméket hoztak forgalomba, új szempontokra irányították a figyelmet, s bár ez igyekezetekben nem egyszer csalóka ábrándokat kergettek, csetlettek-botlottak, térjmegutcákba szorultak, képtelen megoldások útvesztőibe kerültek, maga az úttörés komoly szándéka, új célok kitűzése, új eszközök megjelölése és kipróbálása, a bátorság, mellyel megörögzött hibákat irtottak s a nevelés nehéz problémáival szembeszálltak, mindenkor tisztos helyet biztosítanak nekik a pedagógia általános történetében. Egy egész századnak kellett eltelnie, míg hasonló kísérleti iskolák keletkeztek (Abbotsholme, École des Roches, Landerziehungsheime stb.), majdnem hasonló célokkal és hasonló, de most már tökéletesebb eszközökkel.

A filantropisták mozgalma erős hatással volt oly körök gondolkodására is, melyek eddig hidegen vagy közömbösen álltak szemben a köznevelés ügyével.² Sohasem beszéltek államférfiak, egyháznagyok, tisztviselők, minden rendű és rangú értelmes szülők annyit és oly hévvel a nevelésről, mint a filantropinumok megnyitása óta. A „módszerek“ feltalálói, javítói és bírálói mindenütt megszáporodtak; terjedelmes peda-

¹ A magyar irodalomban e tárgyról értekezett Kisparti János: Az erkölcsi nevelés a filantropinistáknál. Vác, 1913.

² L. Fináczy, Mária Terézia II, 38.

gógiai irodalom keletkezik, melynek arányairól az az egyetlen adat tájékoztathat, hogy csupán az 1769. és 1770-ik években német földön nem kevesebb, mint 70 oly mű jelent meg, mely a nevelés körébe vág.¹ Resewitz könyvét „a polgár neveléséről”² mohón olvassa az egész német közönség. Az „Allgemeine Deutsche Bibliothek” 1773-tól kezdve külön rovatot nyit a neveléstani munkák ismertetésének, s ugyanekkor indul meg Németországban az első tanügyi folyóirat (Allgemeine Bibliothek für das Schul- und Erziehungswesen in Deutschland). Az általános pedagógiai érdeklődés megragadja — mint fent láttuk — a hatóságokat is.

„Az ifjuság nevelése — mondja 1774-ben egy német író³ — a tanintézetek javítása, a módszerek könnyebbé tétele, a tantárgyak nemesbitése néhány év óta forrongást idéz elő. Minden állam érzi kötelességét, megismeri jogait s pártját fogja a nagyon is soká elvakított, csalódott, elhanyagolt és elnyomott emberiségnek, az ártatlan és jövőre hivatott polgároknak.”

A római szent birodalom minden részében tanügyi bizottságok szerveztetnek, melyek a tényleges állapotok megvizsgálása után hozzáfognak a rendezés, szabályozás, reformálás munkájához. Mindebben jelentékeny része van a filantropista-mozgalom ösztönző erejének.⁴

¹ Göttinger Gelehrte Anz. 1773. évf. 110. l.

² Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauche des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit. Kopenhagen, 1773. V. ö. Allgem. Deutsche Bibl. XII. köt. 2. füz. (1774) 325—337 l.

³ Freimüthige Briefe an Herrn Grafen von K. Frankfurt und Leipzig, 1775. 119. l.

⁴ Az egész mozgalomnak hazánkra is volt némi hatása, mely azonban csak a tizenkilencedik század elejétől fogva jelentkezett feltetszően, néhány lutheránus iskola vezetőiben vagy tanítóiban, akik németországi tanulmányaik idejében tudomást vettek a filantropisták törekvéseiről s azokat utóbb hazájokban igyekeztek élő szóval és írásaik útján megismertetni. Valószínű, hogy az ez időtájt keletkezett néhány evangélikus nevelő-intézet alapítása filantropista-hatásokra vezethető vissza (Lőcse, Késmárk, Csetnek, Eperjes). E hatások kinyomozásában Kiss Áron után (A magyar népiskolai tanítás története. I. 105 k. l.) legtöbb érdeme Szelényi Ödönnek van: Genersich Imre. Egy szepesi pedagógus I. Ferenc korából. Lőcse, 1914. — U. az: Egy régi magyar pedagógus (Adalékok a filantropinizmus magyarországi történetéhez). Magy. Paed. 1915.

305—330. l. — U. az: Egy magyar aufklärista pedagógus (Tsisch Tamás). Uránia, 1917. — U. az: Régi nevelőintézetek a Szepességben (Közlemények Szepes-vármegye multjából. 1915. VII. évf. [16—23 l.]). — Részben filantropista hatás ismerhető fel Tessedik Sámuel szarvasi evangélikus lelkész törekvéseiben is. Róla és gazdasági iskolájáról először kimerítően szintén Szelényi Ödön írt: Tessedik Sámuel élete és munkássága Bpest, 1916. — Utána Gaal Jenő: A falú gondozása. Tessedik Sámuel élete, alkotásai és művei. Bpest, 1918. — Szeniczey Vilma: Tessedik Sámuel közgazdasági törekvései s a szarvasi gyakorlati gazdasági iskola. Századok, 1918. 5. és 6. sz. — V. ö. Tessedik Sámuel Önéletrajza. Eredeti német kéziratból fordította és kiadta Zsilinszky Mihály. Pesi, 1873. — Végül, itt említem meg, hogy Berzeviczy Gergely, a kiváló nemzetgazdaságtani író is megfordult 1786-ban a dessauai filantropinumban, melyről nagyon elismerően nyilatkozik édes anyjához intézett egyik levelében. L. Berzeviczy Aladár (Gergely unokája): Briefe Gregor von Berzeviczy's an seine Mutter aus Deutschland, Frankreich und England in den Jahren 1784 bis 1787. Leipzig, 1897. 40—41. l.

HATODIK FEJEZET.

AZ ÚJ HUMANIZMUS.

80. A mozgalom áttekintése.¹ — Azok a szellemi áramlatok, melyeknek lefolyását mindeddig vizsgáltuk, az idők méhéből eredtek s csak miután a kor egész szellemét megtermékenyítették és új tenyészetet fakasztottak, ért el hatásuk — mintegy utolsó hullámveréseikkel — a köznevelés területére is. A pietizmus eleinte vallásos mozgalom volt s csak utóbb talált helyet az iskolában; a német racionalizmus a bölcselet terméke s csak később vonul be a nevelés intézményeibe is; a filantropinumok akkor nyíltak meg, mikor már a felvilágosodás jelszavai megtették körforgásukat a megismerés minden ágában. Egyedül a neohumanizmusról állíthatni, hogy az iskolából indul ki s utóbb is innen merítette ereje javát, mikor már Németország szellemi életét új művelődési célok szolgálatába helyezte. A német klasszikus irodalomnak egy új eszmény jegyében való fellendülése a humanisztikus nevelés gondolatában bírja gyökerét és előzményeit.

A neohumanizmust erős kapcsok fűzik szellemi elődjéhez, a renaissancekori humanizmushoz.² Sok hasonlóság is van közöttök. Mindkét mozgalom a tekintéllyel szemben az eredeti forrásokhoz akar visszatérni, mindkettőben egyéniségre és sokoldalúságra való

¹ Bevezetésül: Bender, Geschichte des Gelehrten Schulwesens seit der Reformation. Stuttgart, 1901. — Paulsen, id. m. II,³ 191—445. — Heubaum, id. m. I, 219—244: Th. — Ziegler, id. m. 196—340. — Spranger: Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee, Berlin, 1909. — U. az: Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Berlin, 1910.

² Paul Hensel: Der Neuhumanismus (Vom Altertum zur Gegenwart. Leipzig, 1919: 61. és k. l.).

törekvés mutatkozik, mindkettő egy elaggott és tespedésnek indult művelődést akar felfrissíteni, új lendületnek indítani, az antik kultúra értékeinek gyümölcsöztetésével. E rokon vonásokkal azonban mélyreható különbségek állanak szemben. Míg a renaissance humanizmusa eredetileg olasz s utóbb nemzetközivé vált, azaz; egész Nyugateurópára kiterjedő megújhodási folyamat, addig a neohumanizmus majdnem egészen német mozgalom, német földön csirázott ki és csak ott fejlődött tovább, hol német nyelv és német lélek járulhatott eléje. A tizenötödik és tizenhatodik század humanizmusában a latin nyelv és szellem hatása az uralkodó, míg a neohumanizmus művelődési eszménye görög bélyegű. Ezért beszélhetünk róla, mint neohellenizmusról is. A renaissancenak újból meg kellett szereznie a századok óta eltemetett klasszikus művelődési javakat, a neohumanizmus a már birtokba vett, de felszínessé vált klasszikus műveltséget kimélyíteni és általa a német közleket megneemesíteni kívánta.

Az egész mozgalom menetében a XIX. század elejéig két korszakot lehet megkülönböztetni: Egyik az előkészítés kora, mely Gesner, Ernesti és Heyne, majd Lessing és Winckelmann neveihez fűződik. Amazok a hagyományos nevelés tartalmának új értékelésével törtek útat, emezek az irodalom és művészet elméletében indították meg a renaissance rég elfeledett eszméinek felújítását.

A második korszak a neohumanizmust teljes érettségében mutatja. Tudományos rendszerbe foglalta Wolf Frigyes Ágost, a filologia megszervezője; új világ-szemléletté magasztosult Herder és Schiller egyetemes ember-eszméjében. A neohumanizmus most¹ „Kant etikájának alapján szövetkezik Schillernek az esztétikai nevelésről táplált eszméjével és ugyancsak Schillernek hasonló szellemtől áthatott történetfilozófiájával.” Ezek az alapokon szervezi meg Humboldt Vilmos a XIX. század elején a porosz humanisztikus gimnázium-

¹ Spranger Ed.: Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens, 5. s k. I.

mot, mely — módosult keretekkel és szűkebb hatáskörrel — ma is legjellemzőbb típusa a német közép-oktatásnak.

81. Új humanisták és filantropisták.¹ — A göttingai egyetem széptudományi tanszékein működő első új-humanistáknak és Basedow körének pedagógiai álláspontja közt több tekintetben egyezés állapítható meg. Mindkét tábor hívei egyetértének az akkori iskolázás elítélésében; mindkét részről hangoztatják az élettől merőben idegen ismeretek túltengését a közoktatásban; mindkét fél találkozik abban a felfogásban, hogy a klasszikus műveltség nem mindenkinek szükséges és hogy különösen a gyakorlati életpályákra törekvőknek nem való a latin iskola, de hogy viszont a gimnázium sem zárkozhatik el többé az élet követelményeitől, a legfontosabb reális tárgyak felkarolásától. A kiinduló pontoknak emez egyezése mellett azonban nagy és áthidalhatatlan ellentét választja el a kétféle irány képviselőit. Ez az ellentét leginkább az ókori klasszikus műveltségnek teljesen különböző megbecsülésében jut kifejezésre. Gesner és társai meg vannak arról győződve, hogy a klasszikus ókor a legszebbet, a legnemesebbet, a legfenségesebbet hozta létre az emberiség szellemi életében, s hogy ennél fogva a klasszikus nyelveknek, mint eszközöknek fáradságos birtokbavétele megtalálja ellenértékét az antik szellem abszolút becsű alkotásainak megismerésében; a filantropisták (Paulsen megjelölése szerint)² theologiai-filozófiai aufkláristák, kiknek tekintete a jövőre irányul, kik hidegen állanak az antik génusz emlékei előtt, mert úgy hiszik, hogy a humanizmus ideje lejárt s a műveltség a modern szellem eszközeivel is elsajátítható.

82. Neo-humanizmus és realizmus. — Az új humanizmus úttörőinek céljait és törekvéseit legjobban Gesnernek a maga korában nagyhírű könyvéből, az

¹ Pöhnert K.: Joh. Mathias Gesner und sein Verhältniss zum Philanthropinismus und Neuhumanismus. Leipzig. 1898.

² Id. m. II, 51. I.

Isagogéból¹ ítéldjük meg. Az alapgondolat, mely e munkán végigvonul, azonos azzal, melyet — másnemű célzattal ugyan és másnemű vonatkozásban — már Comenius didaktikájából megismertünk: Nem szavakat, hanem dolgokat kell tanítani; vagy másképen: a szavak tanulását a dolgok megismerésétől sohasem szabad különválasztani (verborum disciplina a rerum cognitione nunquam separanda). Ezzel Gesner kifejezetten a tárgyi oktatás hívének vallja magát (Comenius Orbis Pictusát ő ajánlja ismét először a latin iskola nyelvkönyvéül), kétségkívül befolyásolva Semler Kristófnak és társainak a pietizmusban gyökerező s a század közepe felé mind jobban megszilárduló álláspontjától, mely a gyakorlatias nevelés jelszavával él.

Véget kell vetni — úgymond Gesner — a szók és paradigmák szüntelen emlézésének, aminek az életben semmi haszna sincsen (quae plane nullam habent utilitatem, quae non pertinent ad usum vitae). Minden társaságban csak nem fogjuk a görög igéket hajtogatni; ellenben mindenki szívesen fogja hallgatni, ha a régi költők műveit idézzük és róluk beszélgetünk. Nagy hiba, hogy sohasem mondják meg a gyermekeknek, mi az a fülemile, mi az a páva, mi az a legio; ezeknek a dolgoknak csak a neveit tanulja meg, anélkül hogy magukat a dolgokat megismerné (sunt nomina, quibus nulla notio rerum ipsarum respondet).

A tárgyi oktatásnak ez az erős hangsúlyozása megérteti velünk, hogy az új-humanisták miért sürgetik

¹ Io. Math. Gesneri Primae Lineae Isagoges in eruditionem universalem nominatim philologiam, historiam et philosophiam, in usum praelectionum ductae Lipsiae, 1774—5. 2 köt. — Ezenkívül figyelembe vettetek Gesner kisebb összegyűjtött művei: Io. Matth. Gesneri Opuscula Minora varii argumenti. Vratislaviae, 1745 (8 kis kötet 2 részbe foglalva), és Gesners Kleine deutsche Schriften: 256—399 (Vorschläge von Verbesserung des Schulwesens); továbbá az 1731-ben megjelent Chrestomathia Graeca; végül a Gesnertől credő braunschweig-lüneburgi iskolai törvények (Vormbaumnál, Evang. Schulordn. III. köt.). Gesner e műveinek tárgyunk szempontjából való kiegészítésére szolgálhat Ernesti főműve: Initia doctrinae solidioris (Lipsiae, 1735. Használtam az 5. kiadást, 1783-ból), azután az Ernestitől szerkesztett 1773-ik évi szászországi iskolai rend (Vormbaumnál, III. köt. u. o.), végül Heyne Keresztély magyarázatai különböző klasszikus kiadásokhoz.

kivétel nélkül a reális tantárgyaknak a klasszikus iskolába való bevitelét. Még Herder is, ez a finomlelkű eszthéta, aki az igazi humanitást majdnem csakis a görög ideálban vélte feltalálhatni, nem szűnik meg hangoztatni, hogy az iskolának nem szabad elszakadnia a való élettől (egyik iskolai beszédének tárgya: *non scholae, sed vitae discendum*¹) és hogy az iskolai oktatásnak ki kell terjeszkednie a történelemre, számtanra, mértanra, természetrajzra is. A földrajznak, mint iskolaszerű művelődési anyagnak jelentőségét külön beszédben fejtegeti, oly érveket sorolva fel mellette, melyek ma is cáfolhatatlanok.² Ernesti a nemzeti nyelv és irodalom iskolai tanulmányát sürgeti.³

Tévedés volna tehát azt hinnünk, hogy az új humanisták a régiség elzárkozottságában élő, a modern kultúra javait megvető vagy lebecsülő, szűken gondolkozó, kis-stilű filológusok lettek volna. Ennek ellenkezőjéről Gesner műveinek minden lapja tanuságot tesz. Föltétlenül szükségesnek mondja ő is a földrajznak, a történelemnek, a természetrajznak a tanítását. A földrajzról mint a gyermekeket különösen érdeklő és a műveltséghez multhatatlanul hozzátartozó tárgyról hosszasan értekezik ő is, megemlékezve a hazai földrajz oktatásának szükségességéről és helyes módjáról is, mellyel ellenkezik az a tapasztalata, hogy a tanítók rendszerint Portugálián kezdik,⁴ melynek összes tartományait, városait, folyóit újjaikon tudják elszámolni a növendékek, de hazájukról semmit sem tudnak, saját országukban vendégck. Hogy ezek mellett mily nagy súlyt helyezett Gesner a matematika tanítására, ismeretes. Tőle származik az a sokszor idézett mondás,

¹ Schulreden von Joh. Gottfr. Herder. Herausgegeben von Hermann Michaelis. Leipzig, Reclam 190—198. I. A beszéd 1800-ból való.

² U. ott 71—78: Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie, 1784 körül.

³ L. Ernesti idevágó érdekes nyilatkozatát Th. Zieglernél (Gesch. d. Pädagogik 254. l.)

⁴ V. ö. az 1777. évi Ratio Educationist. A földrajz tanulásának e fonák módja a XVIII. század második felében általános panasz tárgya. V. ö. K. Seit: Zur Geschichte des erdkundlichen Unterrichts in der zweiten Hälfte des 18-ten Jahrhunderts. Zschrift für Gesch. der Erz. II. 82—107.

hogy „egyik szemétől fosztja meg magát, aki elhanyagolja a mathezist“ (*Privat se altero oculo, qui negligit Mathesim*). Ez az elhanyagolás — úgymond — eredményezte a gimnáziummal való elégedetlenséget és a reáliskola megkívánását (*ut realis schola desideretur*).

Reáliskolán azonban az új humanisták nem azt értették, amit Semler és Hecker; középiskolát sem értettek rajta. Gondoltak reális osztályokra, továbbá oly intézményre, mely a gyakorlati életpályákhoz szükséges általános ismereteket a népiskolánál nagyobb mértékben adja meg. Miként Basedowék, ők is elhibázottnak ítélték az olyan iskolarendszert, mely minden gyermeket kizáróan a latin osztályokba kényszerít, a leendő kézművest is, akinek a latin nyelvre éppen semmi szüksége sem lesz. A dolgoknak illetően megítélése pedig nem annyira egyetemes kultúrpolitikai koncepcióban leli okát, mint inkább a rendi műveltségnek még mindig erősen érvényesülő gondolatában. Az új humanistákat nem a népnevelés emelésének célzata vezette, mikor az ő reáliskolájokat sürgették, hanem annak az irracionális helyzetnek megfontolása, hogy a humanizmus legnemesebb szellemi javaiban részesíttetnek az életnek ama banauzikus munkásai is, akik — a szükséges előfeltételek és életkörülmények hiányában — e nemes gyümölcsöt sem élvezni, sem használni nem tudják. Ezen alsófokú gyakorlati iskolákra vagy osztályokra vonatkoznak Gesner alábbi, fölötte jellemző sorai:¹

Manapság keserű panaszok hangzanak el olyanok részéről, kik reáliskolákat (*scholas reales*) követelnek s azt kívánják, hogy minden egyes iskolában legyen egy reális osztály is (*una classis realis*). Azoknak a gyermekeknek a szülei panaszkodnak így, akiket nem a tudomány művelésére, hanem valamely mesterségre szántak. Az én fiam — mondják — a vadászattal, a kereskedéssel, a cipésmesterséggel stb. fog foglalkozni; minek hát neki a latin nyelv? Pedig ezenkívül ugyan mit tanítanak az iskolában? . . . Matematikát is kellene tanítani az iskolában. A cipész hasznát veszi a geometriai elvek ismeretének; a matematikával továbbá

¹ Isagoge, II. 408—9. 1

kiki fel tudja mérni földjét; lehet vele jó családapa, mert tudni fogja, hogyan kell építkeznie; hasznára van ez a tárgy mindazoknak, kik birtokukat művelik vagy gondozzák.

Közérdekű tudomány ez (hae sunt literae communes). Mit használ a vargának, ha tudja, hogy ez a latin szó p...x himnemű? Azután a geometrián kívül tanulniok kellene földrajzot, rajzolást és csinosabb fajtájú fogalmazást. Meg kellene tanulniok a szépírást és a gyorsírást is.

83. Az egykorú klasszikus oktatás bírálata. —

A tárgyi oktatás alapelvének uralomra emeléséből nem következhetett más, mint a klasszikus tanulmányoknak újszerű értékelése. Ez volt Gesnerék legnevezetesebb pedagógiai tette. Ezzel vetették meg alapját a humanisztikus gimnáziumnak. Mert az ő koruk latin iskolája nem volt az. A klasszikus nyelveket már csak grammatikai és stilisztikai célból tanították, s ezt sem azzal az üdeséggel, mely még a XVI-ik század tanítóit kitüntette, akik az elokvenciában nemcsak technikai készséget, hanem a lélek kiművelésének legkiválóbb eszközét látták. Rég feledésbe mentek azok az erkölcsi és ismeretgazdagító hatások is, melyeket Erasmus tudott a régiség feltárásával és szellemének terjesztésével elérni. Már csak lelketlen grammatizálás folyt az iskolákban: szavak betanulása, az értelem rovására. Az iskola nem gondolkodó embereket, hanem fecsegő harkályokat és szajkókat nevelt (non homines, sed picas et psittacos loquaces).¹ A felső fokon az írók értelmezése filológiai különlegességek halmozására szorítkozott: a nagy írókból ekként csak foszlányokat és töredékeket ismertek meg a tanulók, mert tanáraik részekre szedték, széjjelbontották és agyonmagyarázták műveiket. Így ment veszendőbe e tudálékos tárgyalás kibogozhatatlan hálózatában a mű tartalmának és szépségeinek tudata. Az ifjú lélek megcsömörlött az antik irodalomtól. Létre jött a „stupor paedagogicus“ neve alatt közmondásossá vált szellemi tompultság. Gesner és Ernesti majdnem ugyanazokkal a szavakkal bélyegzik

¹ Ernesti, Initia 610. l.

meg ezt az iskolai kórt. Az utóbbi írja¹ egy 1738-ik évi beszédében a következőket:

A régi írók olvasása óhatatlanul megszüli a stupor paedagogicust, ha az olvasás kizáróan a stílusra irányul. Ebben az esetben semmit sem lehet abból látni, hogy mit mond az író, miképen mondja, művészetel és kellemmel mondja-e, hanem csak azt látjuk meg bennök, amit úgy hívnak, hogy „formulae laudandi, rogandi, monendi“, s amit jövőendő használatra betakarítunk. Így történik azután (s ezt nem egyszer megfigyeltem), hogy a tanulók, ha valamely írásművet elolvastak s németre le is tudták fordítani, sehogysem képesek arra, hogy a mű tartalmáról és feldolgozásáról számot adjanak, ellenben pompásan megfelelnek, ha az ember az előforduló frázisokat és formulákat kérdi tőlük. S így aztán az ifjak butábban távoznak az iskolából, mint a hogyan beléptek az iskolába.²

84. Új célok és új módszerek. — Mi tehát a klasszikus tanulmányok célja? Az írók megértése (*librorum veterum intelligentia*). Az irodalmi mű tartalmát jól megismerni, a tárgyi és gondolati összefüggést megállapítani, az előadás szépségét átérezni, s ezeken az úton az ítéletet fejleszteni és az ízlést nemesbíteni: ebben áll Gesnerék felfogása szerint az iskolai görög és latin tanulmány igazi rendeltetése. Nem az imitáció, nem a stílusképzés, hanem a klasszikus ókor alkotásai-ban rejlő tartalmi és esztétikai értékek birtokbavétele lehet csak a velök való foglalkozás pedagógiai indítéka, mert nincsen semmiféle más irodalom, mely a humanitásnak, a lelki nagyságnak megalapozására (*ad humanitatem, ad magnitudinem animi*) alkalmasabb volna, mint a görög és római irodalom.

Ebből a célkitűzésből szükségképp következett, hogy az új-humanisták felfogása szerint az oktatás módszerének is meg kell változnia. A latinul beszélés és írás, a grammatika és stilisztika nem lehetnek többé öncélok, hanem a tartalom megértésére vezető esz-

¹ Idézi Paulsen, *eml. m.* II, 31.

² Hasonló értelemben nyilatkozik a latin nyelv tanításának túltengéséről és helytelen módszeréről Herder „Über die neuere Deutsche Literatur“ című értekezésében. (Herders *sämmtl. Werke* v. Suphan, I. 372—383).

közökké kell válniok. Hogy mentől előbb lehessen az írók olvasásához fogni, a módszernek gyorsabban célhoz vezetőnek és kezdetben egészen gyakorlatinak kell lennie, a grammatika teljes kizárásával (*sine ulla Grammaticae notione*),¹ mert az ember nem grammatikai, hanem gondolkodó és utánzó lény (*nam homo non est animal grammaticum, sed λογικόν et μιμητικόν*). A nyelv elemeit a gyermek ne a nyelvtanból, hanem magából a beszédből (*ex ipso sermone*) tanulja meg, társalgás és olvasás útján. Összefüggő nyelvanyagot kell neki adni, melyből szókészletet is, nyelvtant is tanulhat, tárgyi ismereteket is szerezhethet. Így aztán nem lesz szüksége azokra a „magikus versekre“, melyekkel gyötrik a gyermeket (érti a *Quae maribus-t*). Csak miután a tanulók ilyen alogikus módon (*usu et ἀλόγῳ τριβῇ*) megszerezték a legszükségesebb nyelvanyagot és kifejező képességet, léphet jogaiba a grammatika, melynek tanulmányozása most már kellemessé válhatik (*Grammatica iucunde discitur eo tempore, quum linguae sumus iam compotes*).

Ha emlékezetünkbe idézzük azt az eljárást, melyet Basedow és hívei — főként Locke nyomdokain haladva — a latin nyelv tanításában követtek, az a benyomásunk támad, hogy módszeres elvök a Gesnerékével azonos. Ámde behatóbb vizsgálat arról győzhet meg, hogy mélyreható különbséggel van dolgunk. A filantropisták nem a klasszikus latin nyelvet tanították; Gesner, Ernesti és Heyne utasításai a *Pura Latinitas-t* követelik mindenütt, az alsó osztályokban is. Amazok nem az antik írók megértésére akarnak előkészíteni, hanem arra, hogy növendékeik az újkori latin könyveket megérthessék és a gyakorlati életben megkívánt latinnyelvi

¹ V. ö. Gesner kisebb német iratainak 295. lapját: *Ob man aus der Grammatik die lateinische Sprache zu lernen anfangen müsse? Ich unterfange mich diese Frage mit Nein zu beantworten und zu behaupten, dass aus der Gewohnheit von der Grammatik anzufangen, ein guter Theil des Verderbens herzuleiten sei, welches an einer grossen Anzahl der so genannten studirenden und der Jugend überhaupt wahrgenommen wird. Die Grammatik... ist keine Lection vor die Kinder, und diejenigen, welche noch gar nichts von der Sprache wissen.*⁴

készségre szert tegyenek. Dessauban rendszeres latin-nyelvtant egyáltalán nem tanítottak; míg Gesner csak a kezdő fokon kárhoztatja a grammatikát, magasabb osztályokban feltétlenül megköveteli, mint a nyelv-ismeret tudatosításának eszközét (*Non damno Grammaticam, nisi in parvis, qui illa non tam ornantur, quam onerantur*). A filantropisták mérhetetlen távolságban érezték magukat a humanitás gondolatától; Gesneréket csakis ez az eszme vezette, mikor a klasszikus nyelveknek és irodalmaknak uralkodó helyet biztosítottak tanterveikben.

Ezekkel a szempontokkal teljes összhangban vannak az új-humanisták módszeres elvei a tulajdonképeni irodalmi oktatásról. Részletesen kifejti nézeteiket Gesner egy Livius-kiadáshoz írt előszavában.¹ Visszás eljárásnak ítéli, hogy a tanárok hónapokig foglalkoznak egy-egy kis szövegrésszel és hogy egymás mellett párhuzamosan 5—6 író műveinek egy-egy darabkáját magyaráztatják, aminek következtében a tanulóknak sejtelmök sincs arról, hogy mit olvastak. „Terentiusnak egy darabját vagy Caesarnak egy könyvét annyi kicsiny részecskére bontják széjjel, hogy a legjobb emlékezetű megáldott tanuló is alig bírja összefoglalni lelkében maguknak a dolgoknak összefüggő menetét“ (*in tot ditsraherentur minutas particulas, ut vel optima memoria vix sufficiat ad comprehendendam animo rerum ipsarum continuatam seriem*). Az olvasmány ekként semmi nyomot sem hágy: sem az elmét nem fejleszti, sem a tárgyi ismeretet nem gyarapítja, sem a szépet meg nem láttatja és meg nem érezteti.

E veszteglő olvasásnak (*lectio stataria*) csak addig van helye, míg a tanuló kissé bele nem szokott az író kifejezőmódjába. Mihelyt ez bekövetkezett, át kell térni a folyamatos olvasásra (*lectio cursoria*), mely arra törekszik, hogy — felületesség nélkül — mentől többet olvassanak a tanulók *egy* huzamban (*uno tenore*) *egy* íróból (Cicero, Sallustius, Caesar és Livius, továbbá Terentius, Vergilius, Horatius és Ovidius alkotják az

¹ *Opuscula*, II, 280—307. l.

iskolai kánont), hogy mentől jobban ismerjék meg az egész mű tartalmát, a cselekvényt, az eseményeket, a szereplő személyeket, a kiemelkedő gondolatokat. Csakis ilyen olvasásnak van nevelő értéke.

Mindez emlékeztethet bennünket arra a nagy francia íróra, aki oly lelkesen csüngött a klasszikus ókor szellemi hagyatékán s kit Gesner többször idéz és ajánl. Értem a *Traité des Études* szerzőjét, Rollint. Nem lehetetlen, hogy Gesner ösztönzést nyert e műből, mely az újkorban legelőször mutatott rá az antik irodalom tartalmára, mint műveltségünk legbőségesebb kúttorrására.

85. A hellén ideál. — Azok a tudós filológusok, kikkel az imént foglalkoztunk, gyakran emlegetik írásaikban a humanitást, anélkül hogy e fogalomnak szabatos meghatározását adnák. Mintha még csak öntudatlan érzés szólna belőlök, inkább megsejtése, mint meglátása azoknak a tágas perspektíváknak, melyeket ez a fogalom nyithat. Meg kell azt is állapítani, hogy Gesner és hívei még egyformán értékelik a görög és a latin régiséget, sőt amikor a klasszikus irodalom didaktikai jelentőségéről és megismertetése módjairól szólnak, legtöbbször csak a rómaiakra szegzik tekinteteket.¹ A humanitás fogalmának köre még nem szélesedett ki elméjökben azzá az egész embert átfogó eszmévé, mely a század utolsó tizedeiben kialakult, amikor a német szellemi világ legjobbjai az élet legméltóbb feladatának azt tekintették, hogy az ember összes tehetségeinek összhangzatos kiművelésével² igyekezzék önmagában megvalósítani a legnemesebb embereszményt, érdek nélkül és önzetlenül. „A belső embernek ezt az esztétikáját megteremteti” — így gondolkoznak Schiller és Herder — „a nevelés dolga”. Széplelkűvé kell tenni az

¹ Ernesti Ciceróra hivatkozva mondja: „Quidquid homini, qui ratione praeditus et ad societatem colendam natus est, convenit eumque decet, quidquid eum a bestiarum violentia, crudelitate et ad sensuum voluptates impetu sejungit, id omne humanitatis esse dicitur“ (Prolusio de finibus humaniorum studiorum regundis. Joh. Aug. Ernesti Opuscula Varii Argumenti. Lipsiae, 1794. 279. 1.).

² Die höchste und proportionierlichste Ausbildung aller Kräfte (Spranger, Die Humanitätsidee, 431. 1.)

egyént. A személyiség összhangzatos szépsége pedig sehol sem található meg oly egyszerű tökéletességben, mint a hellén nép klasszikus korszakaiban. A görögök kalokagathiája fejezi ki minden nevelés igaz célját. Az örök emberi, vagyis az emberi méltóságot jellemző szép és jó, melytől az igaz el nem választható, sehol sem jelenik meg oly harmóniában, annyira menten minden egyoldaluságtól és szertelenségtől, mint a helléneknél, kik ezért minden téren utólérhetetlen mestereink, gondolkodásunknak, ízlésünknek, erkölcsiségünknek előképei, mintái, mértékei. A legjobb nevelés az, melyet a görög ideál ihlet. Mai lelki világunk kuszált és meghasonlott, tartalom és forma már nem találnak egymásra; e kettőnek benső kapcsolata csak a görög géniusz akotásaiban valósul meg. És nemcsak a művészet és irodalom az, melynek szelleme a humanitáshoz elvezet; a görög nyelv maga is, mint a görög lélek tükre és szimboluma, ennek a felsőbbrendű nevelésnek hatalmas tényezője.

86. Schiller és Herder. — A hellén eszmény normatív erejének tudatos felismerése már Lessing Laokoonjában megnyilvánul. A klasszikus görög irodalom adja kezébe a mértéket, mellyel a költészet és festészet határait megvonja. Winckelmann a görög képzőművészet eszményi szépségeit mutatja meg ámuló kortársainak.¹ Wolf Frigyes Ágost, a humanitás vezető gondolatától eltelve, alapítja meg a klasszikus régiség összes nyilvánulásait felölelő tudományt² s ebben a szellemben képezi ki a tanárok százait, akik keze alól kikerülnek.³ Az új művelődési eszmény diadala teljes.

¹ A neo-humanista tudósok közül különösen Heyne Keresztély (Gesner útóda Göttingában) értette meg Winckelmann tanítását. Tényiegesen ő vitte bele a klasszikus tanulmányba először az ókori képzőművészeti alkotások méltatását.

² *Darstellung der Alterthumswissenschaft*. Philol. Schriften, 1869. II. köt. 808—895. — Vári: *Class. Phil. Encykl.* 383—4. l.

³ V. ö. *Consilia Scholastica*, kiadta Körte Vilmos, Lipse, 1835; továbbá Fr. Aug. Wolf's Vorlesung über die Encyklopaedie der Alterthumswissenschaft. Herausgegeben von I. D. Gürtler. Leipzig, 1831. Ennek a könyvnek a bevezetéséből (1—40 l.) ismerhetjük meg legjobban Wolf felfogását a klasszikus nyelvek

A felvilágosodásnak sekélyessé vált racionalizmusa már nem elégíti ki az elméket. A gondolkodás mechanizmusát kiszorítja a dolgok organikus felfogása. Azt az igazságot, hogy nem a ráció merev törvényei uralkodnak a világon, hanem a belülről kifelé ható szabad fejlődés, a görögöktől tanulták Herder, Schiller és Goethe.

A hellén ideálnak pedagógiai jelentőségét legmélyebben fogta fel közülök *Schiller*.¹ Amikor az ember esztétikai neveléséről értekezik² — értve rajta a művészetnek azt a feladatát, hogy az ember természeti és eszes állapotát (melyek lényegben annyira ellentétesek), vagyis az anyagot és alakot, az érzékiséget és szellemiséget egymáshoz közelebb hozza és egyensúlyba helyezze — a görögökre gondol, akiknek lelkében és életében ez az egyensúly eleddig legtökéletesebben valósult meg. Csak a szépség birodalmán keresztül juthat el az ember az eszes állapothoz, azaz: az erkölcsi szabadság állapotához. „Nincs más út, hogy az érzéki embert eszessé tegyük, mint ha előbb esztétikaivá tesszük.“ (23. levél). Ezt az átmenetet az esztétikai nevelésnek kell biztosítania, még pedig első sorban úgy, hogy a hellén világgal ismertetjük meg az ifjút.

és irodalmak nevelő értékéről. „Auf diese Art“ úgymond „wird durch dieses Studium das Gedächtniss, die Beurtheilungskraft, der Scharfsinn, die Einbildungskraft und der Geschmack... gebildet. So wird es eine Schule der Ausbildung aller Seelenkräfte“. Erkölcsi tekintetben is fontos a klasszikus régiség tanulmányozása. Az emberek nem voltak ugyan jobbak az antik világban, mint manapság, „aber vorzüglich grössere Charaktere hat das Alterthum gehabt, als die neuere Zeit: denn es haben sich die Talente leichter entwickeln und eine grössere Höhe erlangen können... Die Beschäftigung mit solchen Charakteren muss Erhabenheit der Denkungsart, und was das wichtigste ist zu allen Zeiten, Verachtung alles Gemeinen — diese Empfindung muss ein solches Studium früh einpflanzen.“ E mellett Wolf a régiségtanulmány művelődéstörténeti értékét is kellőképp méltatja. (I. a 33. lapot). — Wolfot mint pedagógust bebatóan méltatja Vogt Theodor: *Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd.* XXI. (1899), 243—302.

¹ Bauch, Schillers erzieherische Bedeutung... 1905. — Biese, Schiller als Erzieher. *Neue Jahrb.* XV (1910) II: 496—505. — Muthesius, Schillers Briefe über aesthet. Erziehung... 1897. — Schönnemann, Schiller und Wilhelm von Humboldt. *Neue Jahrb.* XIII (1910) II: 273—291. — Wegener, Schillers Pädagogik, U. ott XXI (1918), II: 49—64.

² Briefe über die aesthetische Erziehung des Menschengeschlechtes (1795).

A görögök¹ nemcsak azzal az egyszerűséggel (durch eine Simplicität) szégyenítenek meg bennünket, mely korunktól annyira idegen, ők egyszersmind vetélytársaink is, sőt gyakran mintáink is ugyanazokban az előnyökben, melyekkel mi magunkat erkölcsünk természetellenessége miatt vigasztalni szoktuk. A görögség ugyanegy időben csupa forma és csupa bőség, egyszerre bölcselkedő is, képző is, egyszerre gyengéd is, erélyes is; a képzelet fiatalosságát az ész férfiaságával gyönyörű emberiségben egyesíti.

Hasonló szellemben ír a görögökről Schiller előtt és utána *Herder*,² aki e helyütt különösen azért érdekelhet bennünket, mert a humanitás eszményét nemcsak elvont fenségében, hanem az iskolai nevelésre való vonatkozásában is többszörösen kifejtette. A weimari gimnáziumnak volt eforusa s e minőségében évről-évre tartott az ifjuság, a tanári kar és a művelt közönség jelenlétében beszédek, melyek teljes közvetlenségében mutatják meg a humanisztikus nevelésnek immár tisztult és kifejlett koncepcióját.

87. Herder középiskolai reformterve. — Mielőtt azonban Herdert erről az oldalról megismernők, néhány szóval meg kell emlékeznünk a középiskola újjászervezésére vonatkozó nézeteivel, melyeknek nyomai már nagyon korán (1769-ik évi útinaplójában³) feltűnnek s később a weimari herceg elé terjesztett jelentésében⁴ határozott alakot öltenek. Herder is, miként a göttingai humanisták, élesen elítélte a latinnyelvi oktatásnak

¹ VI-ik levél.

² Herders Pädagogische Schriften, herausgegeben von Keferstein. Langensalza, 1902. — Rein, Encykl. Hb. s. v. Herder (O. Baumgarten értékes cikke). — Rudolf Lehmann: Die deutschen Klassiker (Herder, Schiller, Goethe). Die grossen Erzieher IX—X. köt. 1—12S. 1. A magyar irodalomban: Fallenbüchl F: Herder nevelési elvei. Nagyszombat, 1901.

³ Herders päd. Schriften 9. és k. l. — Az a nevelési terv, melyet Herder ebben a munkájában leírt, még Rousseau hatása alatt áll. Az oktatás menete a gyermek lelki fejlődéséhez alkalmazkodó három periodusban folyik le (érzéklet, képzelet, ész). V. ö. Lehmann, id. m. 95. és kk. l.

⁴ U. ott 75—83. V. ö. Arthur Hinz: Herders Verhältniss zur Schule. Ein Spiegel der pädagogischen Ansichten der Gegenwart. Neue Jahrb. 1913 II: 351—364.

minden egyéb ismeretközlést kizáró egyeduralmát és azt a „pokoli“ útat, melyen e nyelvet el kellett sajátítaniok a növendékeknek. Ezen — úgymond — változtatni kell. Úgy kell megszervezni a középiskolát, hogy *a)* a latin tanulmány engedjen tért más hasznos tárgyi ismereteknek is, *b)* a latin nyelvet élő nyelv módjára lehessen benne elsajátítani, *c)* ne kényszerüljenek latinul tanulni azok, akiknek arra később semmi szükségök sem lesz. Ezeknek a feltételeknek legjobban az a középiskola fog eleget tenni, melynek alsó osztályai (Sexta, Quinta, Quarta) reáliskolai típust alkotnak (latin nyelv nélkül) s csak a felső osztályai képezik az igazi gimnáziumot. Ime, a mai reformgimnázium első körvonalai: latin nélküli alépitmény, mely fölé emelkedik a klaszszikus nyelveket tanító humanisztikus tagozat.

Erre a koncepcióra (mely nem valósult meg) a weimari gimnáziumban szerzett elszomorító tapasztalatai készítették Herdert. Az iskola 9 évfolyamú volt. A latin nyevtanra a két alsó osztályban 2054 órát, Eutropiusra a Quartában még 376 órát, görögnyelvi szótanulásra 188 órát fordítottak, ellenben a számtannak a Quintában heti 2 óra és a földrajznak heti 1 óra jutott (a heti 2 óra az egész tanévben 60, az 1 óra 30 órának számít).

Ugyan mondja hát meg valaki, hogy egy mesterember mi hasznát veszi ennek a 2054 latin nyelvtani órának? Eutropius, mely a Quartában még külön 376 órájába kerül, sem tartalmi, sem alaki tekintetben nem segít rajta... A görögből végre az utolsó előtti osztályban (a Secundában) megkezdheti a nyelvtant és az Új Szövetséget, mely utóbbit néhány éven át, leckeóránként egy-egy verset végezve, annyira fölszántanak (so durchgeackert wird), hogy egészséges embernek látástól-hallástól elmegy a kedve s a szegény fiú mégsem tanulja meg a görög nyelvet; hiszen az Újtestamentumon nem fogja megtanulni, ha tíz esztendeig tanul is rajta. Mindezen haszontalan és csömörletes fáradság után (nach aller dieser nutzlosen und vereckelnden Mühe) az a tanuló, aki szeretné a világ legszebb és legtökéletesebb nyelvét elsajátítani, ezt csak magánórákban vagy magánszorgalomból teheti, vagy pedig mint ignoránsnak, aki tíz esztendeig semmit sem tanult, kell elhagynia az iskolát.

88. Herder és a humanitás. — Ezek a reform-gondolatok a középiskolának csupán szervezetére irányultak, de nem érintették a humanisztikus nevelés eszményét, mint ahogy az ebben az időben Herder lelkében élt. Szerinte a nevelés fogalmának döntő jegye az önzetlenség. Az iskolának egyetemes embernevelést kell adnia. Nem rendi nevelésre van szükség, s nem olyanra, mely az egyén jövődő életpályáját nézi. Nevelés jelenti a természetadta erők kifejlesztését. Nincsen helytelenebb, mint mindenben, amit tanítunk, azt kérdezni, mire jó az ismeret?

Ez a kérdés: cui bono? nem jelenthet mást, mint azt, hogy a gyermek beszélni és írni, értelmét, eszét, tollát használni megtanulja; vagy hogy ízlése tisztává és ítélete élessé tétessék s tudatára ébredjen annak is, hogy keblében szív dobog. A tan-tételeket, meséket, történeteket és költeményeket elfelejtheti később, amikor és ahol akarja: elég, ha rajtok és velők megtanulta azt, amit meg kellett tanulnia.¹

Ebből következik, hogy az iskolában oly tudományokat kell tanítani, melyek humanizálnak, azaz: a szó legnemesebb értelmében emberekké nevelnek bennünket (die uns menschlich machen, die uns zum Menschen bilden), vagyis, melyek lelki erőinket összhangzóan kiművelik. Méltán széptudományoknak nevezhetjük őket. Mentől jobban táplálják képzeletünket és fejlesztik feltaláló képességünket, mentől inkább élesztik értelmünket és ízlésünket, annál jobban teljesítik nevelő feladatukat.

Vegyünk példát a filozofiáról, melyet rendesen ki szoktak rekeszteni a széptudományok sorából. Minden szépnek az igazság az alapja; minden szépnek csakis az igazhoz, a jóhoz kell elvezetnie. Ha tehát az igazságot emberies voltában (insofern sie menschlich ist) állítom oda, vagyis amennyiben az igazhoz és jóhoz elvezet, az igazság széppé lesz; mert a szépség csak külső megjelenési formája az igazságnak... Igazság, Szépség és Erény az emberi tudás három gráciája, három egytestvér... Szép

¹ Nach Einführung einer Schulverbesserung. (1786). Herders Schulreden (Reclam). 82. l.

külső csak szép anyagban válik szemléletessé és elevenné; a legigazabb, a leggazdagabb, a leghasznosabb, szóval a legképzőbb tudományok egyuttal a legszebbek is.¹

A jónak és igaznak ezt a szépségét s egybeolvadásukat a hellén lélek sugallta művekből sajátíthatjuk el legjobban. Ők a fiatalság legalkalmasabb mesterei: mindig mértéktartók, mindig arányosak, mindig egyszerűek, mindig szemléletesek, mindig nemesek, mindig tartalmasak, mindig szépek. A humanitás meggyökereztetésére a görög nyelv és irodalom tanulmányozásánál hatásosabb mód nincsen. Az iskolai nevelésnek rajta kell sarkalnia.

Mert vajjon mi más okból olvassuk a régieket, mint hogy fenkölt egyszerűségök, tökéletes méltóságuk, nyugalmas haladásuk, nyugodt, bölcs és mély izlésök előképünk legyen mind tanulásunkban, mind cselekvésünkben és életünkben? Méltósággal lépked Homeros: nyugodtan szemléli meg és beszéli el a dolgokat; sohasem kel ki önmagából, sohasem kuszáltak elvei és képei. Egyszerűen lépked a görög szomorújáték, mérlegelve az érzületeket és jellemeket, körülményeket és sorsfordulatokat, ügyelve minden ballépésre és a mérleg minden megbillenésére. Nyugodtan halad Görögország és Róma jobb és legjobb bölcséinek szelleme tanításban és társalgásban egyaránt: ellensége minden túlcsapongásnak, minden szeszélyes kanyargásnak, ellensége minden mennydörgő lármának és rosszul kapcsolt, a világ minden részéből való, szedett-vedett költői alakzatoknak. Kevéssel sokat adtak a régiek; mi sokkal keveset vagy semmit sem adunk. Ők egyszerű unciális írással éltek: a mi stílusunk gót barátbetűket fest, ahol ezer cikornya mégis csak *egy* betűt jelent, melyet oly sokszor nehéz fölismerni. Ők azt tanították, hogy keveset és csak a legjobbat, de jól olvassunk; hogy életünkben a *χαλὸν καὶ ἀγαθόν*-t, azt ami hozzánk legjobban illik, a legnemesebbet és legjobbat gyakoroljuk és fáradhatatlan buzgalmat fordítsunk reá. Mi szegény Ixionok forgatjuk kerekünket s általa forgattatunk; mi Sisypchos köveit hengergetjük s általuk hengergettetünk; mi Tantalosokként kíváncsian kapkodunk, de soha, ah sohasem lakunk jól és sohasem üdülünk fel.²

¹ U. o. 53. 1. (Vom Begriff der schönen Wissenschaften (1782).

² U. 206—7 (Von der Neugier, 1801).

Aki ekként behatolt a görög irodalom szellemébe, az mindenütt és mindenben a jót, szépet és igazat fogja keresni, azt felemelte a nevelés az erkölcsi személyiség magaslatára. Az antik irodalmat tanulmányozva,

feltárul előtte a humanitásnak, vagyis: az igazi emberi észnek, az igazi emberi gondolkodásnak, a tiszta emberi érzésnek értelme, s így megtanulja becsülni és szeretni azt, ami helyes és igazságos, a szabatoságot és belső jóságot. Az emberi gondolkodás és életmód eme Gráciáit mindenütt felkeresi és örvend, ha megtalálta őket; be fogja őket vezetni társas érintkezésébe és teendőibe, bármifélek legyenek is, és erényeiket igyekezni fog saját erkölceiben is kifejezésre juttatni, szóval művelt ember lesz és ilyennek fog mutatkozni a legkisebb és legnagyobb dolgokban.¹

89. Humboldt Vilmos. — A humanitás eszméjét századvégi kifejlésében Humboldt Vilmosnak Wolf Frigyes Ágosthoz intézett egyik levele is jellemzetesen tükrözteti (kb. 1797-ből):²

Mindennemű különleges emberi tanulmányon és képzésen kívül van egy egészen sajátos műveltség, mely mintegy összefűzi az egész embert, s őt nemcsak erről vagy arról az oldalról teszi képesebbé, hanem általában legnagyobb és legnemesebb emberré teszi, amihez egyúttal az értelmi tehetségek ereje, az erkölcsi képességek jósága és az esztétikai érzés finomsága és fogékonysága is hozzátartozik. Az ilyen műveltséget — gondolom — semmi mással nem lehet jobban biztosítani, mint éppen ebben a tekintetben csodálatraméltó nagy emberek tanulmányozása, egyszóval a görögök tanulmányozása által.

Mint e sorokból is látszik, Humboldtnál a humanitás eszméje szintén egészen önzetlen és érdeknélküli

¹ U. o. 89. l. (Vom echten Begriff der schönen Wissenschaften und von ihrem Umfang unter den Schulstudien 1788) — Hasonló nyilatkozatok Herder műveiben százával találhatók. Csupán egyet iktatok még ide: „Lass es seyn (a görögökről beszél), dass ihre Einbildungskraft oft den Verstand, dass jene feine Sinnlichkeit, in welche sie das Wesen der guten Bildung setzten, zuweilen die Vernunft und Tugend überwogen... Aus ihrer Einkleidung, am schönen Maass und Umriss ihrer Gedanken, an der naturvollen Lebhaftigkeit ihrer Empfindungen, endlich an jenem klangvollen Rhythmus ihrer Sprache, der nie und nirgend seines Gleichen gefunden, haben wir immer noch zu lernen.“ (Ideen zur Philosophie der Gesch. der Menschheit, XIII. könyv, 2. fejt.)

² Spranger, Wilhelm Humboldt und die Humanitätsidee 417. l.

személyiségre utal. Távol áll ez az eszme minden kifejezetten gyakorlati célzattól és bárminemű eudaimonia gondolatától. Humboldt szerint ennek a humanitásnak három alaptényezője van:¹ az egyetemesség (Universalitát, az egész emberiségre és az örök emberire való vonatkozásban), a teljesség (Totalitát, értve rajta valamennyi erő teljes kifejlését) és az egyéniség (Individualitát), melynek nem szabad elsikkadnia a másik kettő mellett. Az egyetemes emberi eszmény kell, hogy a sajátosság-nak is tért engedjen, sőt megköveteli emennek érvényre-jutását is, mert távol kell állania minden egyformaságtól és gépiességtől. A humanitás sarkalatos kritériuma az organikus alkat. Hatása a végtelen tökéletesedésben való hit.²

90. Goethe. — A német költők fejedelme élte végéig nagy becsben tartotta a klasszikus irodalmakat.³ Mélyen meg volt győződve, hogy az antik írók szolgáltatták az előadás mindennemű mintáit, s hogy bennök foglaltatik minden, amit a világ valaha értékesnek vallott (*Dichtung und Wahrheit*, 6. k.). Amily kevésbé lehet tagadni — írja később (1813-ban), — hogy más régi irodalmakban is sok kincs jutott napfényre, oly bizonyos, hogy a görög és római nyelv mindmáig gyönyörű adományok részeseivé tett bennünket, melyek tartalom dolgában bátran vetekedhetnek a többiekkel, formai tökéletességökkel pedig valamennyi többit felülmulják. Pindaros és Horatius nyelvét — mondja Xéniái egyikében — holt nyelveknek nevezik, holott belőlök

¹ U. ott 431. és kk. II.

² Már Lessingnél (*Erziehung des Menschengeschlechtes*) jelentkezik a perfektibilitásnak ez a tana. Isten a nagy nevelő, ki a próféták útján és egy szülött fia Jézus Krisztus által mind nagyobb tökéletesség állapotához vezet: az emberi nemet. — A magyar irodalomban e tárgyról írt Szabó Károly: Lessing mint pedagógus. Kígyó, 1910.

³ Jöris, Goethe und die klassischen Sprachen. Humanistisches Gymn. XXI (1910), 205—211; XXII (1911), 52—62. — Maas: Goethe und die Antike. Berlin, 1912. — Mangold: Über Goethes Verhältniss zur Antike. Hum. Gymn. XXV (1914): 124—133. — Maas: Neues über Goethe und die Antike. U. o. XXVII (1916): 94—106. — Bapp: Aus Goethes griechischer Gedankenwelt, Leipzig, 1921. (különösen a Goethe und Euripides című harmadik, és Goethe und die homerische Frage című negyedik fejezet méltók figyelemre).

ered minden, ami a magunk nyelvében él. Mikor svájci útjára kel, magával viszi Homerost. A görög tragikusokkal behatóan foglalkozik. A klasszikus irodalmak nevelő értékéről is mélyen meg van győződve, bár ő sem tartja szükségesnek, hogy mindenki tanulja a hozzájuk vezető nyelveket.

Tudva mindezeket és gondolva költészetének amaz örökértékű termékeire, melyeket csak a görög ideállal telített lélek hozhatott létre, hajlandók lehetnénk Goethét a pedagógia történetében a neohumanizmus képviselői közé sorolni. Ám a költő géniusza minden ilyen becikelyezési kísérletnek makacsul elleneszegül. A szellem, mely alkotásait is, nevelői gondolkodását is áthatja, távolról sem egységes, amit egyfelől Goethe lelki alkata (Spranger találó kifejezése szerint „önmetamorfózisra való hajlandósága”)¹ magyaráz, melynél fogva személyiségét soha sem tekintette befejezettnek, másfelől a költő hosszú élettartama, mely alatt Németország eszmévilága több korszakos átalakuláson ment keresztül. Goethe átélte a Sturm és Drangot, majd a görög ideál uralmát, majd a romanticizmust, sőt agg korában már éreznie kellett az Ifju Németország híveinek szárnybontását is. Így esett, hogy Iphigeniája és Hermannja még a hellén eszmény szellemét lehelik teljes tisztaságában, de a Faust második részében már a klasszicizmus és romanticizmus megbékéltetésének nagyszerű költői kísérlete tárul elénk. S innen van a pedagógiai koncepciónak ama lényeges különbsége, mely a Wilhelm Meister tanulóévei és vándorévei közt feltűnik. Amazt 1796-ban, emezt 1829-ben fejezte be.² Egy egész emberöltő van közöttük.

A regény első felében még Rousseau hatásának utóhangjai csendülnek meg. A gyermek egyéniségét

¹ Spranger: Goethe (Kultur und Erziehung. Leipzig,³ 1925. 69—98. 1.).

² Lehmann R: Goethe und das Problem der Erziehung. Jahrb. d. Goethe-Gesellschaft. IV (1917): 42—84. — Max Wundt: Goethes Wilhelm Meister und die Entwicklung des modernen Lebensideals. Berlin und Leipzig, 1913. — Lehmann, Die deutschen Klassiker, 1921. 235—337. — Jonas Cohn: Wilhelm Meisters Wanderjahre, ihr Sinn und ihre Bedeutung für die Gegenwart. Logos, I. köt. (1910/1), 228—256. 1.

nemcsak kimélni kell, hanem az egyéni sajátosságok kifejlődésének szabad folyást kell engedni. Az egyéniség, a démoni elem (mint Goethe mondja) az elhatározó az emberben. Ebből fejlődik a jellem, részint a külvilággal ellentétben, részint annak hatása alatt. A nevelésnek nemcsak az átlagos gyermeki természethez kell alkalmazkodnia (ezt tanította Rousseau), hanem minden egyes gyermeknek sajátos természetéhez. A módszer egészen negatív. Parancs és tilalom nélkül kell nevelni. A gyermek botlásait és tévedéseit sem kell akadályozni: e tévedések árán kell neki magának a helyes útra igazodnia. Goethe tehát végső elemzésben az önnevelés szószólója lesz.

Más a *Wanderjahre* pedagógiája. Goethe a regény e részében a művelődés problémáját egészen új oldalról világítja meg. Új kilátások nyílnak itt, melyeket sem az elmúlt, sem az egykorú szellemi irányok hatásával nem lehet maradék nélkül megmagyarázni. A nevelés, melynek rajzát adja Goethe, az egyéni és szociális művelődésnek mintegy szinthezise akar lenni. A költő nem a családba vagy iskolába, hanem egy nagyobb közösségbe helyezi a nevelést, a pedagógiai provinciába, s ezzel biztosítja neveltje társadalmi arravalóságát, melynek azonban az egyéniségből kell fakadnia, mind-annak teljes kifejlesztése útján, ami az ifjúban jellemzetesen egyéni.

A főszűly az erkölcsi nevelésre esik, melynek feladata a gyermekben minden igazi vallásosság magvát, az áhitatos tiszteletet (*Ehrfurcht*) meggyökereztetni. Ennek három fokán kell áthaladnia: áhitatosan kell tisztelnie Istent, mint minden jónak adóját; továbbá embertársait, mint szabad személyiségeket; végül, Istent akkor is, mikor sujt és szenvedést oszt. E háromféle áhitat átérzésére képek szolgálnak, melyek három csarnok falain láthatók: az elsőben az ótestamentumból vett jeleneteket szemlél a gyermek, a másodikban megjelenítve látja Krisztus életművét, a harmadikban Krisztus kínszenvedései vannak ábrázolva. Az áhitatos tisztelet tehát eleinte csak közvetített lehet, s a nevelésnek későbbi dolga azt elérni, hogy az ifjú saját

személyiségében lelje meg ennek az áhitatnak föltétlen biztosítékát.

A nevelő első feladata egyébként a gyermek egyéniségét kiismerni: hajlamai közül melyik az, mely nem ingadozó és révedező, hanem jellemzetes és határozott? Ha a nevelő az uralkodó hajlamot felismerte, ennek kifejlesztését tekintse azután főtörekvése tárgyának, „mert egy dolgot jól tudni, magasabb műveltséget ad, mint amilyen a félműveltség százfélében“. Az alapgondolat itt az, hogy aki egyéni hajlamai közül az uralkodót teljes mértékig ki tudja fejleszteni, ezzel az általános műveltség megszerzésére is képesebbé válik. „Bolondság — mondja Jarno — a ti általános műveltségtek (Narrenspossen sind Eure allgemeine Bildung) s minden, ami erre szolgál.“ Azon múlik minden, hogy az ember egészen határozottan értsen valamihez, kitűnően végezzen valamit, úgy amint más egyhamar nem végezheti. Az ilyen hivatásszerű, mélyen szántó tevékenység, az általa elért kitűnő teljesítmény kapcsolja egybe az embert a társas közösséggel.

Ennek a célnak megfelelően a pedagógiai provincia egyes vidékekre, régiókra van osztva. Az ifjak mindenike abba a régióba utaltatik, mely a felismert jellemnek, egyéni hajlandóságnak legjobban megfelel. Félix erős testalkatú, bátor, heves, ezért abba a régióba kerül, ahol a lovaglás és lóidomítás mestereit képezik ki. Hogy ez a foglalkozás el ne durvítsa, párhuzamosan nyelveket is kell tanulnia: minden hónapban felváltva más és más nyelven kell társalognia.

A kiképzésnek ez a módja könnyen egyoldalúságot szül. Ezért gondoskodás történik arról, hogy Félix más régióba tartozó ifjakkal is barátkozhassék, s ezért részesülnek az ifjak művészi nevelésben is. Ének, zene, lírai és epikus költészet, képzőművészet lesznek az egyéni irányban haladó képzés ellensúlyozói. A művészeteknek kell közelebb hozniok egymáshoz a lelkeket. Az egyéniség kifejlesztése, az *egy* irányra való korlátozás különben sem jelentheti a szellem elszegényedését. Abban a bizonyos *egy* tevékenységben a lélek minden funkciójának, a szemléletnek, az emlékezetnek,

a képzeletnek, az akaratnak, az érzelemnek, úgyszintén a testi ügyességnek is egyaránt közre kell működnie, úgy hogy ebben az *egy* körben bontakozhassék ki a személyiség a maga teljességében (sie werden sämtlich in dem einen Werke geübt, an dem sich somit die Persönlichkeit in der ganzen Summe ihres Wesens entfalten kann).

Minden életet,¹ minden cselekvést, minden művészetet kell hogy megelőzzön a mesterség (das Handwerk), melyet csakis a korlátozottságban (in der Beschränkung) lehet elsajátítani. Aki *egy* dolgot jól tud és gyakorol, nagyobb műveltségre tesz szert, mint az, aki százféle dologban csak félig járatos. Ott, ahová Önt utalom, minden tevékenység elkülönül egymástól; a növendéket minden lépésnél vizsgálatnak vetik alá, mely megmutatja, hová irányul tulajdonképpen a természete, habár széjjelszórt kívánságaival majd ide, majd oda fordul.

Íme, most már nem arról az általános és sokoldalú embernevelésről van szó, amely az új-humanisták szeme előtt lebegett. Csak egy egészen új, szociális rend léhetett az, amelyre a költő gondolt, mikor a művelődésnek ezt az előzményektől független ideálját kitűzte.²

91. A humanisztikus nevelés. — Fejtegetéseinkből kiderül, hogy a humanisztikus nevelés, ahogyan fogalma a XVIII-ik század végéig kialakult, főként az antik irodalom lélekművelő hatásaira számított. Lényegében formális nevelés ez, de sokkal tágabbkörű, mint bármikor volt. Nemcsak a gondolkodás fegyelmzéséről, az ítélet élesítéséről van itt szó, hanem az egész emberi lélek mindenoldalú kiműveléséről, az ízlés nemesbítéséről is, az erkölcsi erő megszilárdításáról is. Emellett az anyagi képzés sem szenvedett rövidséget: hiszen az érzület nemesbülése oly tartalomhoz fűződött, mely becses ismeretekkel gyarapíthatta a tudás körét. Hogy ezek a tartalmi értékek túlnyomóan a klasszikus ókor

¹ W. m. Wanderjahre, I. k. 12. fej.

² A magyar irodalomban tudtommal csak két dolgozat foglalkozik Goethe pedagógiájával: Altai Rezső, Goethe neveléstani elvei. Nemzeti Iskola, 1908. évf. 19. sz.; Bitzó Sarolta, Goethe paedagógiai eszméi Wahlverwandschaften című regényében. Urania, 1912: 11—16.

világából valók voltak, az új művelődési eszményből magyarázható. Mindent összevéve, az alaki és anyagi képzés elválaszthatatlansága a neohumanizmus által bebizonyítotttnak látszott, de egyúttal megvalósítotttnak az értelmi, érzelmi és akarati nevelés teljes egymásra-utaltsága és egybefonódása is, az egész ember önzetlen nevelése, azaz: tökéletesebbé tétele érdekében.

A céloknak és eszközöknek eme szoros összefüggése, egy abszolútbecsű eszménynek, a humanitás eszményének a nevelés minden mozzanatával való összeszövődése volt az, ami a humanisztikus nevelés gondolatát — habár a súlypont időközben a tartalomra helyeződött át — mindmáig megmentette.

Korunkban, a társadalmi és gazdasági viszonyok gyökeres megváltoztával, a tudományos kultúra sohasem sejtett széjjelágaztával, a szellemi és anyagi élet problémáinak súlyosodtával a klasszikus tanulmányok újabb értékelésének kellett szükségkép bekövetkeznie. Ma e tanulmányok legfontosabb feladatának azt tekintjük, hogy ne engedjék megszakadni azt az ezerszeres kapcsolatot, mely művelődésünket az antik kultúrához köti. Ma történeti belátásunk mélyítése és modern műveltségünk tudatossá tétele az az eléggé fel nem becsülhető szolgálat, melyet a humanisztikus iskolától várunk. Hogy emellett a klasszikus kultúra tartalmának megismerése gondolkodásunkra, érzelmi életünkre, erkölcsiségünk alakulására is hatással van, épp oly kevésbé tagadható, mint az, hogy a fejlett modern kultúra alkotásainak tanulmánya is együtt jár a lelki élet kiművelésével. A humanitáshoz több út vezethet, de azt hisszük, hogy ez utak egyikének, annak, mely az alaki és anyagi képzésre együttevve oly kitűnő alkalmat nyújt és oly dicső multra tekinthet vissza, barbár kézzel való betemetése egész szellemi életünknek soha helyre nem hozható veszteségét jelentené: műveltségünknek múlhatatlanul bekövetkező elsekélyesedését és elszegényedését. Csak az anyagi haszon és nyers erő kizárólagosságára alapított alsóbbrendű világszemlélet kívánhatja a humanisztikus gimnázium eltörlését.

HETEDIK FEJEZET.

PESTALOZZI.

92. Egyetemes embernevelés és népnevelés. — A XVIII. század uralkodói — mint már több példán láttuk — politikai céljaik látószögéből nézték a köznevelést. Franciaországban az utolsó Lajosok, Poroszországban Nagy Frigyes, Ausztriában Mária Terézia és II. József szeme előtt a jó alattvaló eszménye lebegett, mikor a közoktatás szabályozásáról intézkedtek. Az állam célja megkivánja — ez volt gondolatmenetük —, hogy a falu népe kiemelkedjék tudatlanságából, értelmes, józan és takarékos legyen; hogy a kézműves a maga mesterségét, a kereskedő a maga üzletét a közcélokra való vonatkozás tudatában folytathassa; hogy a hivatalnok magasabb műveltséggel és fegyelmezett elmével hajthassa végre előljáróinak akaratát, szóval, hogy az állam gépezetének minden kereke úgy forogjon, amint a felvilágosodás szellemétől áthatott fejedelem felsőbbrendű érdekei megkövetelik. Mindazok, kik e korban nyilvános iskolákat szerveztek, rendtartási szabályokat alkottak, tanterveket készítettek (Franciaországban a parlamenti reformerek, német földön Rochow és Fehlbiger, stb.), át voltak hatva attól a meggyőződéstől, hogy a tanügy a szó szoros értelmében „politikum“.

Ezzel szemben a nevelés elmélkedői inkább az egyetemes célkitűzés felé hajlanak. A francia enciklopédia írói, mikor a nevelésről értekeznek, nem a rendiség koriáit közt élő vagy valamely meghatározott nemzethez, állami kötelékhez, társadalmi osztályhoz tartozó emberre gondolnak, hanem az egész emberiségre. Diderotnak pozitív tudományokon felépülő tanterve névleg az orosz birodalom számára készült ugyan,

de szólhatott volna minden országnak. Helvétius minden tényleges köznevelési rendszertől függetlenül elmélkedik. Rousseau kimondja, hogy a gyermeket nem valamely meghatározott életpályára vagy társadalmi helyzetre kell nevelni, hanem arra kell törekedni, hogy a gyermeknek (minden gyermeknek) természetes képességei általában kifejlődhessenek, mert mi történik akkor — kérdi —, ha a társadalmi rend a nevelés végeztével netán felborul vagy gyökeresen megváltozik, s az egyén a maga szűkkörű és egyirányú műveltségével nem találja helyét a világban? Az egész filantropista mozgalom ennek az egyetemességnek a jegyében zajlik le. A neohumanizmus pedagógiai eszménye nincsen fajhoz, nemzethez, felekezethez kötve: a széplelkű, tökéletes embertípusnak nevelés útján megközelítése a végcél.

Az egyetemes embernevelés gondolatának apostola Pestalozzi¹ is. Jellemzi az, hogy lelkében a naturaliz-

¹ *Irodalom:* A) *Forrásművek:* Pestalozzi's *Sämtliche Werke*, herausgegeben von Dr. L. W. Seyffarth, Liegnitz. 12 kötet (1899—1902). — Israel: *Die Schriften und Briefe Pestalozzis nach der Zeitfolge*. Monum. Germ. Paed. XXV., XXIX., XXXI. köt. Berlin, 1903—1904. — Morf: *Zur Biographie Pestalozzi's*, 4 rész. Winterthur, 1869—1889. — *Pestalozziblätter*, herausgegeben von der Kommission des Pestalozzistübchens in Zürich, 1880-tól. — *Pestalozzi-Studien*, Monatschrift für Pestalozziforschungen. Herausgegeben von Seyffarth. Liegnitz, 1896-tól. — B) Az óriási *Pestalozzi-irodalomból* csak újabb, kiválóan fontos műveket említek betűrendben, megjegyezve, hogy az 1905-ik évig terjedő irodalom Israel fent idézett munkájában, az 1905-től 1923-ig megjelent, idevágó termékek pedig a *Zschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes* c. folyóirat XI—XIII. évfolyama 27—72. lapjain vannak felsorolva: Aepli Ernst: Heinrich Pestalozzi. Ein Gedenkbuch. Zürich, 1926. (29 képpel). — Bobeth: *Die philosophische Umgestaltung der Pestalozzischen Theorie durch Niederer*. Langensalza, 1913. — Buchenau: *Pestalozzi's Sozialphilosophie*. Leipzig, 1919. — Cordier: *Die Hauptprobleme bei Pestalozzi*. Langensalza, 1910. — Compayré: *Pestalozzi et l'éducation élémentaire*. Paris, Delegrave (év nélkül). — Delekat: J. H. Pestalozzi. Leipzig, 1926. — Heller: *Pestalozzi's Verhältniss zu den Philanthropen und ihrer Pädagogik*. Langensalza, 1914. — Heubaum: J. H. Pestalozzi. Berlin.² 1920. — Hunziker: *Comenius und Pestalozzi*. Langensalza, 1904. — Just: *Pestalozzi's Lebenswerk und Vermächtnis*. Leipzig, 1919. — Konzelmann Max: *Pestalozzi. Ein Versuch*. Zürich. 1926. — Leibersberger Wilhelm: *Pestalozzis sozialpolitische Anschauungen*. Ludwigsburg, 1927. — Leser: *Pestalozzi. Seine Ideen in systematischer Würdigung*. Leipzig, 1908. — Mann: *Die sociale Grundlage von Pestalozzi's Paedagogik*.² Langensalza, 1911. — Natorp: *Gesammelte Abhandlungen zur Socialpaedagogik*. Stuttgart, 1907. (57—343. l.) — Natorp: *Pestalozzi, sein Leben und seine Ideen*. Leipzig, 1909. — Natorp: *Der Idealis-*

musnak és a humanizmusnak eszményei a legnemesebb összhangban egyesültek; és hogy az egyetemes és harmonikus embernevelésnek ezt a magasztos elgondolását elsősorban arra a területre vonatkoztatta, mely az ő koráig a legmostohább elbánásban részesült: a népnevelésre. A nagy népet, a társadalom óriási többségét akarta szellemi sötétségéből kiemelni, és egy új, ihletett, erkölcsös élet megélésére képessé tenni. Nem többé-kevésbé szűkre szabott állami célok lelkesítették, hanem a nép lelki nyomorúsága. Rochow és Felbiger kitűnő iskolaszervezők voltak; az állam gazdasági vagy kormányzati célzatai sarkalták őket érdemes munkásságukra, de nem szálltak le a néplélek mélységeibe, nem tudták összefüggésbe hozni az iskolát az emberiség nagy erkölcsi problémáival. A népnevelés igazi feladatait legelőször Pestalozzi érezte meg. A falu népe közt szerzett tapasztalatain kívül képessé tette őt erre intuíciónak példátlan ereje. Semmi sem volt benne a rendszeres gondolkodóból. Tudós a szónak céhszerű értelmében éppen nem volt. Olvasni keveset olvasott. A kor szellemi áramlatai közül nem egy észrevétlenül zajlott le mellette. Magából vett mindent, ami naggyá tette. A lángész titokzatos hatalmával, szíve sugallatával, legtöbbször egészen önfeledten, meglátta a népnevelés legsúlyosabb problémáit és meg-

mus Pestalozzi's. Leipzig, 1919. — Natorp: Pestalozzi's Paedagogik. Rein-féle Encykl. stb. VI (660—717). — Pinloche: Pestalozzi and the foundation of the modern elementary school. London, 1902. — Rein: Pestalozzi's Stellung zum Religionsunterricht. Zschrift f. Philos. u. Paed. XVIII (477—479. l.). — Reinhart Josef: Heinrich Pestalozzi. Ein Lebensbild. Basel, 4. kiad. 1926. (Népszerű). — Sallwürk: Pestalozzi's Vermächtniss. Jahrb. d. V. f. wiss. Paed. VI. 1—19. — Schönebaum Herbert: Der junge Pestalozzi, 1740—1782. Leipzig, 1927. — Seyffarth: J. H. Pestalozzi, nach seinem Leben und aus seinen Schriften dargestellt. Leipzig, 1904. — Uphues: Pestalozzi's Psychologie und Ethik. Rein: Encykl. Handb. XVIII. (717—750. l.). — Wiget: Pestalozzi und Herbart. Jahrb. d. V. f. wiss. Paed. XXIII. (1891), 196—302; XXIV (1892), 1—60. l. (A második rész újabb feldolgozásban e címen: Grundlinien der Erziehungslehre Pestalozzi's. Leipzig, 1914). — C) *Magyar fordítás*: Zsengeri Samu tollából: a) Lénárd és Gertrud. Bpest, 1878. 3 köt. b) Pestalozzi válogatott művei. Bpest, 1879—1882, 4 kötet (I. Remete Esti Órája. Hogyan oktatja Gertrud gyermekeit. II. Az elemi képzés eszméjéről stb. III. Háznépéhez intézett beszédek. Mesék. IV. Lénárd és Gertrud kivonatosan).

oldásuk módjait, ha nem is mindig világosan tudta ezeket a lelki vívódások között villanatszerűen meg-szülemllett revelációit szabatosan kifejezésre juttatni.

93. Pestalozzi élete. — Azt, amit Pestalozzi a nevelés terén írt és tett, nem lehet elválasztani egész élete folyásától. Nincsen még egy pedagógus, kinek írásai és alkotásai oly nehezen volnának megérthetők élete jelentős mozzanatainak ismerete nélkül. Ha tehát Pestalozzi neveléstörténeti jelentőségét meg akarjuk értetni, nincs más mód, mint életrajzot adni s ebbe beleszőni nevelői gondolkodásának és tevékenységének fejlődésmenetét. Ez az élet egyébként oly gazdag megható és felemelő vonásokban, hogy magában is megérdemli emlékezetünkbe idézését, bármennyiszer mondták is el részleteit.

94. Gyermekek- és ifjú évek. — Pestalozzi János Henrik 1746 január 12-én született Zürichben. Apját (aki orvos volt) ötéves korában elvesztette s innentől egész ifjúságát anyja oldalán töltötte. Ez az életkörülmény mély nyomot hagyott lelkületén. Kevés volt benne abból a férfias energiából, mely szigorúbb fegyelmezés nyomában jár. Puha, könnyen hajlítható, művészi lélek. Hogy később az emberben a kedélyt becsülte legtöbbször, hogy oly nagy súlyt helyezett az érzelem bensőségére, mint az egész erkölcsi élet indító és mozgató erejére, hogy az anyát oly magas piedesztálra helyezte, bizonyára nem kis részben onnan van, hogy már gyermek- és ifjúkorában túlnyomóan érzelmi életet élt, egy szív-jósággal megáldott anya mellett, aki csakis gyengéd tudott vele lenni.

Középiskolai tanulmányainak végeztével Pestalozzi a Collegium Carolinumnak nevezett zürichi főiskolába lépett, melynek két előkészítő (filológiai és filozófiai) tanfolyamát befejezván, pályát kellett volna választania. Kétségeskedése közben, vajjon pap vagy ügyvéd legyen-e, új eszményekért rajongó fiatalembereknek egy zártkörű társaságába sodródott, melynek feje a Gottscheddei és a lipcseiekkel folytatott irodalmi harcok híres vezére, Bodmer volt. Ez a légkör a fogékonylelkű Pestalozzit

most már végkép elterelte valamely nyárspolgárias, rendszeres tanulmányi menettől. A társaság (Helvetische Gesellschaft) tagjai hetenként egyszer találkoztak eszmecserére, s ilyenkor mutatták be a politika, történet, morál és pedagógia körébe vágó dolgozataikat. Rousseau-nak a hatvanas évek elején megjelent művei lázba hozták őket s különösen Pestalozzi gyulékony lelkét lobbantották lánggra. A kör 1765-ben egy folyóiratot alapít (Der Erinnerer), főként azzal a céllal, hogy a multból származó előítéletek ellen küzdjön. Itt jelent meg Pestalozzinak Kivánságok (Wünsche) című írása, melyben egyebek közt az értelmi és erkölcsi nevelés terén uralkodó ferdeségek ellen felemeli szavát. Egy másik folyóirat (Lindauer Journal) ugyanabban az évben közölte írónknak Agis című, retorikusan színezett értekezését, a spártai hős társadalmi reformjairól,² bevezetésül pedig Demosthenes Athén hanyatlásáról szóló harmadik olynthosi beszéde egy részének Pestalozzi tollából eredő fordítását. Az uralmon levő, erősen konzervatív körök ezekből a szárnypróbálgató irodalmi termékekből csakhamar kiéreztek az ellenök irányuló politikai célzást. Pestalozzi több társával fogságba kerül. Mivel a vizsgálat semmit sem tudott rábizonyítani, rövid időn belül kiszabadul ugyan, de a hatóság továbbra is szemmel tartja viselkedését.

95. NeuhoF. — E keserű tapasztalatokon okulva Pestalozzi olyan foglalkozás után nézett, mely lehetővé tette számára a független életet. E vágya egybeesett a századnak mindinkább erősödő gazdasági irányzatával (a fiziokratákéval), melybe utóbb belekapcsolódik a Rousseu keltette naturalizmus. Pestalozzi megérezte a természethez való visszatérés közhangulatának és a kor mezőgazdasági törekvéseinek egymást előmozdító kölcsönhatását. Egyrészt menekülni az áldatlan közviszonyok elől a természet magányába, másrészt kis körben ugyan, de teljes odaadással közreműködni gazdasági téren a népjólét emelésében, oiy vállalkozásnak

² A század kedvelt irodalmi témája. V. ö. Gottsched Ágisát, Bessenyei Ágis tragédiáját.

látszott, mely — mint hitte — legjobban felel meg szabadságszerető lelkületének, de egyúttal adott helyzetének is. Elhatározta, hogy gazda lesz. Mivel szegény ember volt, tervének megvalósítása végett kénytelen volt kölcsönökhöz folyamodni. Többnyire ilyen úton szerzett pénzekkel vásárolt Svájc északi részében, a Habsburgok ősi várának közelében egy 40 holdnyi telket, épített rajta egy házat (melyet Neuhofnak nevezett), megnősült s megkezdte a gazdálkodást, — mint előre látható volt — kevés sikerrel. Pestalozzi mindenre alkalmasabb volt, mint ilyenmű feladatra. Álmadozó lelkéből, mely telve volt magasztos sejtésekkel, hiányzott minden üzleti szellem; sem számítani, sem rendet tartani, sem vezetni nem volt képes. Egész nap sürgött-forgott, anélkül hogy lendített volna a dolgokon, sőt nyugtalan-ságával inkább akadályozta, mint segítette munkásait. Intézője, akiben vakon bízott volt, többszörösen megcsalta. Tetézte a bajokat több évi rossz termés. Az 1772-ik évben, tehát már két évvel Neuhofba érkezése után kitört a válság. Hitelezői cserben hagyták. Az egész vállalat felbomlott s vele széjjelfoszlott Pestalozzinak egyik legszebb ábrándja.

De megmaradt házi tűzhelye, szerető hitvestársa és kis fia. Családjában keres most vigasztalást a sors csapásai után. Különösen a Rousseau tiszteletére Jakabnak (Jacqueli, Jacobli) keresztelt fiát vette körül szerető gondoskodással. Naponként bejárta vele a vidéket, miközben kérdezgette és tanítgatta őt; megfigyelte a gyermek szellemi fejlődését és észleleteit fel is jegyezte. Talán ez az első gyermektanulmányi napló-féle, melyben már itt-ott feltűnnek Pestalozzi korszakos gondolatainak csirái. Mily nagy igazságot ír le, mikor megjegyzi, hogy van oktatás szavak nélkül is: a természet csodáinak szemlélése például oly érzelmeket kelt, melyeknek folyamatát csak megakasztanak a hozzáfűzött magyarázatok. Mily szorosan függ össze későbbi elmélkedésével a természet menetére való állandó utalás; továbbá az az alkalomszerű kijelentés, hogy az oktatásban semminemű hézagnak sem szabad lennie (keinen Schritt weiterzugehen, bis jede Lücke erfüllt ist). S mily

világosan látja már ekkor, hogy az erkölcsi nevelés legnagyobb problémája: megtalálni a kellő viszonyt a szabadság és megkötöttség közt!¹

Hol találjam meg a határt szabadság és engedelmesség közt, amelyre a társadalmi életben korán hozzá kell szokni? Érvek a szabadság mellett — érvek az engedelmesség mellett... Hol rejlik a hiba? Az igazság nem egyoldalú. Szabadság is, engedelmisség is a javak egyike. Itt kell összekötnünk, amit Rousseau elválasztott.

96. Szegény gyermekek iskolája Neuhofban. — Úgy látszik, hogy a kis fiával való beható foglalkozás keltette fel nagyobb mértékben Pestalozzi pedagógiai érdeklődését. Nejétől is ösztönöztetve intézetet nyit neuhofi házában a legszegényebb gyermekek számára. A mód, ahogyan Pestalozzi ebben eljár, arra vall, hogy már ekkor megérlelődött benne az a meggyőződése, mely egész élete művén végigvonul, hogy a szegény gyermeket az egyetemes embernevelés mellett (neben der allgemeinen Auferziehung des Menschen) a szegénység számára, azaz: a munka számára kell nevelni, mely az adott viszonyok közt egyedül teheti megelégedetté. S ez a felfogása korántsem áll ellentétben az egyetemes embernevelés alapgondolatával. A nevelés általános célja a humanitás, melyet csakis az emberi alaperők — értelem, szív és akarat — egyensúlya adhat meg. Ennek az egyetemes emberiességnak azonban a szülők állapota és viszonyai, jobban mondva, a gyermek egyéni helyzete szerint (Individuallage) differenciálódnia kell. A nevelésnek e szerint kettős feladata van: a növendéket emberiességre nevelni s egyúttal egyéni helyzetébe belenevelni. Az egyik általános embernevelés, a másik hivatásszerű nevelés. Emez mindenkor kell, hogy alá legyen rendelve amannak.²

¹ Natorp, II, 11—12 l. (A Gertrudot a Reclam-féle kiadásból idézem; a többi munkákat Natorp szemelvényes kiadásából [3 kötet, Langensalza, 1905]. A Seyffarth-féle nagy kiadásból való idézeteket az olvasó nehezen tudná ellenőrizni.) A centenárium alkalmával megindult, 24 kötetre tervezett berlini kiadásból eddig csak két kötet jelent meg.

² Wiget, id. m. Jahrb. XXIII.

Megértjük mindebből, miért akarta Pestalozzi egyebek közt gazdasági és ipari tevékenységre is képesíteni növendékeit. Hogy szándékosan az egészen szegény, földhöz ragadt, elhanyagolt néposztályok gyermekeit gyűjtötte össze, nagy emberszeretete magyarázza, mely ott is remélni engedte, ahol már mindenki lemondott a reményről. Igazi krisztusi szellemmel eltelve, még a legelhanyagottabb gyermekben is felfedezhetni vélte az isteni szikrát, mely az embert minden élő lény fölé emeli.

Leírhatatlan gyönyörűség, úgymond,¹ ha az ember látja, hogy ifjak és leányok, kik nyomorultak voltak, mint növekednek és virágoznak; mint tükröződik arcukon nyugalom és megelégedés, ha sikerül kezöket szorgalomra indítani és szívöket Teremtőjükhöz felemelni.

Szokott hévvel fogott hozzá terve kiviteléhez. Az elemi tárgyakon kívül a fiúkat takarmánynövények, zöldségfélék és gyümölcsfák termesztésére, a leányokat pedig háztartásra, varrásra és kertészkedésre akarta megtanítani, s ezen kívül mindkét nemű gyermekeket gyapotfonásra (Baumwollenspinnerei).² Azt remélte, hogy az ekként befolyó jövedelemből önmagát tarthatja fenn az intézet. Az újság ingerétől indítatva csakhamar jelentkeztek is szegény gyermekek, mintegy negyvenen. Pestalozzi az önfeláldozásig dolgozott velök és értök. Emberfölötti türelemmel igyekezett lelkükhöz férni; iparkodott öket rendre, tisztaságra, munkaszere-tetre, erkölcsös érzületre nevelni. Mind hiába. Nemes buzgalma kárba vészett az elzüllött és fegyelmezhetetlen gyermekekkel, kik egymásután megszöktek. Szegényiskoláját 1779-ben meg kellett szüntetnie.

97. Egy Remete Esti Órája. — De ez az újabb csalódás sem írhatta ki szívéből az emberiség boldo-

¹ Idézi Pestalozzi egyik leveléből Seyffarth fent említett m. 54. lapján.

² Az 1778-ik évben, az intézet fennállásának harmadik évében volt 37 növendék (20 fiú és 17 leány). Életkoruk szerint: 4 éves 2, 7 éves 1, 8 éves 4, 9 éves 4, 10 éves 7, 11 éves 5, 12 éves 2, 13 éves 1, 14 éves 2, 15 éves 5, 16 éves 1, 17 éves 2, 18 éves 1. — L. Fritz Ernst: Pestalozzis Leben und Wirken. Zürich, 1927. 50—56. l.

gításának hatalmas vágyát. Mivel gyakorlati téren dugába dőltek tervei, elhatározta, hogy tollat ragad és közzéteszi, ami lelkében forrong. Megírta a Remete Esti Óráját (1780), első meggyőző bizonyítékát annak a kimeríthetetlen intuitív erőnek, mely arra képesítette Pestalozzit, hogy a legnagyobb igazságokat szívével megérezze. A műben az író szociálpedagógiájának alapvonalai foglaltatnak.¹

Mélyen gyökerezik Pestalozzi lelkében az a hit, hogy ami az emberben nemes, azt sohasem lehet belőle egészen kiírtani és hatástalanná tenni. A legnagyobb szellemi és anyagi nyomorúság közt sem szűnik meg annak lehetősége, hogy a nép fokozatosan felemelkedjék az igazi humanitás (Menschlichkeit) magaslatára, ami azonban csak úgy történhetik meg, ha a nép fia saját maga átalakul erkölceiben. Ehhez még a munka sem elégséges egymagában; „a szívnek kell rendben lennie“, hogy az ember boldog lehessen. Tehát nem anyagi segítségre, alamizsnára van szükség, hanem a nép benső megújódására, melynek a legközelebbi életviszonyokból, a családból kell kiindulnia. A család, mint az erkölcsös élet legősibb és legegyszerűbb alapformája az a közösség, mely valamennyi felsőbb életrend összes elhatározó elemeinek csiráit magában foglalja. Ezért szükséges, — mondja itt is —, hogy minden hivatásszerű nevelés alárendeltessék a családban gyökerező és belőle kiinduló általános embernevelésnek.²

Ezért minden emberi bölcsesség egy jó és az igazsághoz hű szív erején, és minden emberi áldás ennek az egyszerűségnek és ártatlanságnak érzelmein alapszik... Az emberi természet eme belső erőinek általános kifejlesztése tiszta emberi bölcsességgé: a képzés általános célja, még a legalsóbbrendű embereket tekintve is. Az ember erejének és bölcseségének gyakorlása, alkalmazása és felhasználása az emberiség különleges helyzeteiben és viszonyaiban: hivatásszerű képzés. Kell, hogy emez mindenkor alá legyen rendelve az emberképzés általános céljainak (Menschenbildung, Berufs- und Standesbildung).

¹ Natorp, Socialpaed. Abh. 305. és k. 1.

² Natorp, II, 29—30. 1.

A nép önerejű szellemi megújulásának leghatékonyabb módja — s ez a szóban levő mű második jelentős pedagógiai gondolata — a kézi munka, nem mint az anyagi boldogulás eszköze, hanem mint az általános embernevelés tényezője. Pestalozzi a lelkes munkára gondol, melynek indítéka a szeretet. A kenyérkereset lehet alkalom a munkára, de nem szabad a munka egyedüli rugójának lennie. Ha még oly közönséges a munka, belévihetjük lelkünk hevületét, érzelmeink melegségét, s ekkor, de csakis ekkor lesz nemesítő hatása. A nép fiát erre a szeretettől sugalt munkára kell nevelni, melyben része van a fejnek, a szívnek és a kéznek egyaránt.

98. Lénárd és Gertrud. — Mindezek a gondolatok a Remete Esti Órájában töredékesen, szakgatott előadással, aforizmaszerűen jelentkeznek, úgy ahogyan egy lángoló szív kitörései megteremtették őket. Pestalozzi maga is érezte, hogy eszméinek csak akkor lesz igazi hatásuk, ha úgy fejezi ki, hogy a nép egyszerű embere is megérthesse őket. Megírta tehát legzseniálisabb művét, a Lénárd és Gertrudot.¹ Az első két részt megírta sebtiben, néhány hét alatt,² nem is sejtve, mily kincset adott vele az emberiségnek. A könyvnek rendkívüli hatása volt. Egész Európa legkiválóbb elméinek figyelme a szerzőre irányult.³ Hogy behatolhassunk,

¹ Címe: Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk. Berlin & Leipzig, bey Georg Jakob Decker. 1781. XVI. + 379 l.

² „Ich weiss nicht“ írja ő maga „wie (es) aus meiner Feder floss, und sich von selbst entfaltete, ohne, dass ich den geringsten Plan davon im Kopfe hatte, oder auch nur einem solchen nachdachte. Das Buch stand in wenigen Wochen da, ohne dass ich eigentlich wusste, wie ich dazu gekommen. Ich fühlte seinen Wert, aber doch nur wie ein Mensch, der im Schlafe den Wert eines Glückes fühlt, von dem er eben träumt.“ Israel, I, 65.

³ Ime például Herder nyilatkozata (Israel I, 62): „Lienhard und Gertrud ist als eines der besten Volksbücher in der deutschen Sprache anerkannt, und an innerer Kraft ist's vielleicht das erste.“ Csak Goethe nem osztozott az általános elismerésben. A regény hidegen hagyta. Később sem tudott rokonszenvezni a Pestalozzi keltette mozgalommal, aminek okát abban kell keresnünk, hogy Goethe nem tanulmányozta eléggé a svájci pedagógus műveit, s ebből a pedagógiából csak azokat az egyoldalúságokat látta meg, melyek a gyakorlatban mutatkoztak. Hogy éppen Pestalozzi volt a szív igazi pedagógusa, arról —

e nevezetes mű szellemébe, nem kerülhetjük el legalább az első rész tartalmának elemzését.

Egy svájci községnek, melyet Pestalozzi Bonnalnak nevez, gonosz szelleme Hummel, a bíró. Bűneinek sora végnélküli. A falú népét állandóan rettegésben tartja. Bírói tiszte mellett vendéglős is lévén, az áldozatul kiszemelt embereket korcsmájába csalogatja, iszákosságra kapatja, pénzükből kifosztja s ekként az erkölcsi romlás lejtőjére viszi. Ezek közé tartozik a jólelkű, de könnyelmű Lénárd is, egy szegény kőműves, akinek felesége Gertrud hét gyermekével szűkösen él odahaza, míg férje minden keresményét, úgy ahogy kapja, menten a korcsmába viszi és elmulatja. Valahányszor üres kézzel haza vetődik, mindig javulást ígér, de nincs ereje, hogy a bíró hálójából kiragadja magát. Egy husvéti napon is kerüli háza táját és a korcsmában dőzsöl, úgy hogy derék felesége gyermekeivel együtt sírva fogadja nagysokára hazatérő urát. Lénárd mélyen megrendül, de megvallja, hogy ha akarna is, már nem menekedhetnék Hummel karmaiból, mert 30 forinttal tartozik neki.

Ebben a válságos helyzetben Gertrud felkeresi a földesurat, Arnert s elpanaszolja neki baját. A beszélgetés során kiderül Hummel minden gazsága. A földesúr keresethez juttatja Lénárdot, a bírót pedig megfenyegeti, hogy ha meg nem javul, megvonja tőle a korcsmatartás jogát. Ennek hallatára a nép nyomban elfordul a hatalmavesztett Hummeltől, aki mikor hazatér, már üresen találja korcsmáját és féktelen dühében bosszút esküszik. Hosszú sora indul most meg a nemtelen kísérleteknek, melyekkel a bíró Lénárd vesztére tör s a maga tekintélyét a faluban újból helyreállítani igyekszik. Lénárd ezalatt visszatér a tisztesség útjára és szereteteinek körében boldog életet él. Hadd álljon itt egyike azoknak az egyszerűségökben ragyogó jeleneteknek,¹

úgy látszik — sejtelve sem volt a legnagyobb német költőnek. (L. bővebben e kérdésről: Muthesius, Goethe und Pestalozzi. Leipzig, 1908.) — A filantropisták, kikből minden ihlet és lendület hiányzott, természetyszerűen nem rokonszenveztek vele. Csak ketten, Trapp és Spazier ismerték fel a svájci pedagógus jelentőségét.

¹ Nat. II. 52—59.

melyek ennek a családi életnek tiszta légkörébe viszik az olvasót.

Lénárd, a köműves, aki kora reggel a kastélyban járt, már megint otthon volt a feleségénél. Az asszony sietett, hogy szombati munkáját elvégezze, még mielőtt ura hazaérkezik. Megfésülte a gyermekeket, befonta hajukat, átnézte ruháikat, kitakarította a kis szobát, s mialatt dolgozott, szeretteinek egy dalt énekelt.

Ezt el kell énekelnetek ha édes apátok hazajön, mondom a gyermekeknek. És a gyermekek szívesen megtanulták, mert tudták, hogy meg fogja örvendeztetni hazatérő apjukat. Munka közben, fáradság nélkül, habozás nélkül, könyv nélkül énekelték utána anyjoknak, míg meg nem tanulták.

És mikor megjött az apa, üdvözölte őt az anya és aztán énekelt és a gyermekek is vele együtt énekeltek.¹

Óh te mennyekből való,
Szenvedőt vigasztaló,
Ki, hol szív kétszerte szenved,
Kétszeresen adhatsz enyhet —
Mikor lesz mind ennek vége?
Sok e kín és élvezet.
Édes béke,
Jer, jer — töltsd el keblemet!

Ford. Dóczi Lajos.

Egy könnyű tolult Lénárd szemébe, mikor az anya és a gyermekek valamennyien oly derűlten és nyugodtan énekeltek. Hogy az Isten áldjon meg benneteket, kedveseim! Hogy az Isten áldjon meg téged, édesem! mondá nekik mélyen megindulva.

Kedvesem, felelt Gertrud, az élet is mennyország, ha az ember békét keres, helyesen cselekszik és keveset kíván.

Lénárd: Ha csak egy órahosszat élvezhetem az életnek ezt a mennyországát, szívemnek ezt a békességét, Te ajándékoztál meg vele. Holtomiglan áldani foglak, hogy megmentettél, s ezek a gyermekek is áldani fognak, ha egyszer halva leszel. Óh gyermekeim, cselekvéstek legyen mindig igaz és becsületes, s engedelmeskedjete anyátoknak és jól legyen dolgotok.

Gertrud: Mily jó szívvel vagy ma hozzám!

¹ Pestalozzi nem nevezi meg Goethét, kinck Wanders Nacntlied című két dala közül az első ez a vers. Nyilván csak emlékezőből idéz, mert a Lienhard és Gertrudba foglalt szöveg három helyen eltér Goethe szövegétől.

A könyv tele van ily lélekemelő jelenetekkel: Gertrud gyermekeit imádkozni tanítja; számon kéri tőlök, vajjon a lefolyt héten tettek-e valami jót vagy hasznosat; kikérdezi gyermekeit, nem hibáztak-e valami-ben, s a hibákat és javításuk módját megbeszéli velök; igyekszik bennök felkelteni a felebaráti szeretetet és a könyörületességet.

Gertrud még megáldotta¹ gyermekeit és ismét szobájába vonult. Most egészen egyedül volt. A szobát csak gyengén világította meg a kis lámpa és szíve ünnepiesen csendes volt és a csend, mely szívében honolt, imádság vala, mely szavak nélkül kimondhatatlanul megindította lelkét. Istennek és jóságának megérzése, az örök élet reménysége, és az a gondolat, hogy milyen boldogok lelkökben azok az emberek, kik bíznak Istenben és építenek e bizalomra, — mindez megindította szívét, úgy hogy térdre borúlt és a könnyeknek árja folyt végig arcán.

Szép a gyermek könnye, ha megindulva apja jóságán zokogással tekint vissza, s aztán orcájáról letörli könnyeit s csak mire magához tért, rójja le dadogó szavakkal szíve háláját. Szépek a kis Miklós könnyei, melyeket ebben az órában hullat, hogy édes jó anyját, kit annyira szeret, megharagította. Szépek az embernek mindama könnyei, melyeket jóságos gyermekszívből ont. Az Isten odafentről letekint hálájának zokogására és szemének könnyhullatására, ha szeretet van hozzá. Az Isten, aki mennyekben van, meghallotta Gertrud szívének zokogását és hálájának áldozata kedves illat vala az Úr előtt.

Ismét elkövetkezik azonban husvét szent ünnepe. A falu népe a templomban gyülekezik. A lelkész szívreható beszédet mond, melynek minden egyes mondata irtóztató vád a nép elnyomói ellen. Mindenki megérti a beszéd célzatát. Hummel egyre izgatottabb lesz; egész teste reszket, mikor a papnak az úrvacsora fel-szolgálásában segédkeznie kell. Haragja most már a földesúr ellen irányul, akit minden baja főokozójának tart. Lassan megérlelődik bosszúja kielégítésének az a módja, mellyel, úgy gondolja, Arnert legérzékenyebben megkárosíthatja: elhatározza, hogy a földesúr birtokának határkövét eltávolítja. Bár szörnyen fél a kísérte-

¹ Nat. II, 76. 1.

tektől, a bosszú gerjedelme erősebb a félelelemnél: éjnek idején az erdőbe lopózik, hogy szándékát végrehajtsa. Már hozzá is fog a határkő bontogatásához, amikor neszt, majd csörtetést hall. A bozótból egy fekete alak közeledik, kinek fejről világosság árad széjjel. Hummel felcsigázott képzelete az ördögöt látja meg egy jámbor falusi emberben, aki magasra tartva kézilámpáját, az erdőn keresztül hazafelé igyekszik. A bíró ijedtében eldobja szerszámaint és rémes ordítózással vágat gonosz tette színhelyéről; nyomában vélt ellenfele, aki látva a hatást, melyet megjelenése keltett, maga is éktelen lármával üldözőbe veszi az örülden menekülő Hummelt. A nagy kiabálás az egész falut felveri álmából. Nagysokára megértik, mi történt. A bíró meg van győződve, hogy hatalmába kerítette az ördög. Lelkiismereti furdalásaiban bevallja bűnét a papnak. A földesúr most törvényt lát és példásan megbünteti Hummelt, aki elveszti hivatalát, pellengérre és börtönbe kerül. A falu lassanként megnyugszik s megszabadulván gonosz szellemétől, erkölcsösebb élet útjára tér, aminőt Lénárd és Gertrud családi köre példáz.

99. Az anya eszményképe. — Ez a kivonatos tartalmi ismertetés távolról sem éreztetheti meg a regény szellemi értékeinek gazdagságát, még kevésbé a megjelenítésnek ama művészetét, mely minden lapján érvényesül. Szinte drámai erővel mutatja be nekünk Pestalozzi a falu embereit; megkapó hűséggel állítja eléink a nép fiainak egyszerű életviszonyait, eszük járását, beszédmodjukat, viselkedéseiket. A valóságnak a megszólalásig hű képei ezek a ritka alakító erőre valló jelenetek, melyekben minden csupa egyszerűség, természetesség, frissesség. Minden sorból látjuk, hogy amit Pestalozzi itt leírt, azt átélte;¹ nem volt szüksége hosszas fejtegetésekre, a retorika diszítései, erőltetett beállításokra. A könyv merő közvetlenség. Realizmusa az emberi gonoszság rajzában itt-ott túlzottnak látszik

¹ Maga írja: „Alles, was ich sage (t. i. ebben a munkában) ruhet in seinem Wesen bis auf den kleinsten Theil in wirklichen Erfahrungen“. Israel I. 51. l.

ugyan, de e benyomást közben-közben mindig enyhíti Gertrud családi életének megnyugtató képe. Pestalozzi itt is művésznak bizonyul. Nem ír le, hanem beszéltet és cselekedtet; nem keresi az érzelmi hatásokat, de minden sorával érzelmeket fakaszt olvasójában. Mélyen megindulva érezzük át ennek az egyszerű családi körnek kifejezhetetlen és jellemezhetetlen bensőségét, melegségét, meghittségét, szentségét; érezzük, hogy minden nevelésnek középpontja, soha ki nem apadó ősforrása valóban a jó család és a jó anya. Csak meg kell figyelni Gertrudot, amint házában tesz-vesz, szorgoskodik, gondoskodik, buzdít és bátorít, vigasztal és ápol. Feltűnés nélkül csendesén és jótékonyan igazgatja házát, segíti férjét, kibe a kétségbeesés óráiban lelket önt, gondozza gyermekeit, kiknek egy személyben ápolója, nevelője, oktatója, orvosa, papja, mindene.

Ekként járja Isten Napja reggeltől estig a maga pályáját; szemed nem veszi észre lépteit, füled nem hallja haladását, de amikor lenyugszik, tudod, hogy újból felkél és tovább is melegíti a földet, míg gyümölcsei meg nem érnek. A nagy anyának ez a képe Gertrudnak és minden nőnek a képe, aki lakószobáját Isten szentélyévé felemeli és aki férjéért, meg gyermekeiért megérdemli a mennyországot.¹

Amit az író itt és egyéb műveiben az anyának, mint a család áldástosztó génuszának pótolhatatlanságáról meg akart éreztetni, nem egyéb, mint az anya és gyermekei közt természettől fogva meglevő érzelmi közösség, mely láthatatlan szálakkal fűzi őket együvé, s mely a gyermek minden nemes indulatának gyökere. Lassan, de mindennél biztosabban termékenyíti meg az anyai szív véghetetlen szeretete a fogékony gyermeki szívet, s felbonthatatlanul szövődik vele össze a jóban, a nemesben, az erkölcsösben. Nagy misztérium ez, egyike a legnagyobbaknak, de egyúttal a legtermészete-sebbeknek. „Az anya szeretete“ mondja „olyan, mint a harmat a tavaszi éjtszakákon; a gyermekek szeretete olyan, mint a fák virágfakadása.“ Itt nincs helye szürke elméletnek és tudományos rendszernek; itt minden belső

¹ Nat. II, 97. 1.

sugallat, kedélyhatalom, intuíció: az egyszerűség örök igazsága.

100. A nevelő munka. — Lénárd és Gertrudhoz folytatást is írt Pestalozzi, három részben (1783, 1785, 1787), melyek azonban tartalom, előadás és szerkezet tekintetében messze elmaradnak az elsőktől. A cselekvény sovány és érdektelen, a motivumok egyre ismétlődnek, a didaktikai célzat a mű folyamán mindinkább kirí, a közvetlenség rovására. Annál gazdagabbak e részek jelentős gondolatokban. Kiemelkedik közülök a nevelő munka eszméje, mellyel már a Remete Esti Órájában találkoztunk s mely itt már pedagógiai programmá szélesedik. Az iskola — ezt hirdeti Pestalozzi — mindenekelőtt tanítson meg cselekvésre, s csak azután következzenek a szavak. Az első dolog tenni, a második beszélni. A munka, nevezetesen a kézimunka nevelje a gyermekeket emberekké. Hogy miképen kell ezt az elvet valóra váltani, arra nézve Pestalozzi csak egy módot tud, melyre újból és újból visszatér. Példát kell venni Gertrud házaról. Az iskola legyen olyan, mint Gertrud szobája, aki együtt dolgozik gyermekeivel, őket a kéz munkájához szoktatja s munka közben jóra és nemesre tanítja. Bonnal község züllött népének erkölcsi megújhodása is Gertrud családi köréből indul ki, melynek tiszta légköre mind szélesebb gyűrűket von s lassanként az egész falu népének lelkületét átalakítja.

101. Kristóf és Elza. — Mellőzve Pestalozzinak ezidétt keletkezett kisebb dolgozatait (például a törvényhozásról és gyermekgyilkosságról írottat), röviden meg kell még emlékeznünk 1782-ben megjelent „második népkönyvéről“, a Kristóf és Elza címűről, mely bevalottan nem egyéb, mint a Lénárdhoz és Gertrudhoz írott kommentár, az első népkönyv alapgondolatainak bővebb megvilágítása.

Ily magyarázatoknak főleg azért érezte szükségét Pestalozzi, mert regényét sokan félreértették. A felvilágosítás célját pedig legjobban úgy vélte elérhetni, ha könnyen érthető irodalmi formát választ: a pár-

beszédet. Egy falusi család tagjai esténként összejönnek a tűzhely körül, a család feje Kristóf naponként egy-egy fejezetét olvassa fel Lénárd és Gertrudnak s ehhez a felolvasott fejezethez fűződik a beszélgetés, melyben Kristóf, a felesége Elza és egy szolgálégény (Joost) vesznek részt. Harminc ilyen estvéli beszélgetés jelent meg. A műben kevés a hangulatosság; a nyomatékos oktató célzat itt is szemet szúr; előadása — dacára a párbeszédes külalaknak — színtelen és nem ritkán száraz; a terjedelmes és sokszor elvont fejtegetések a legkitartóbb olvasót is elfárasztják. Az elevenség e hiányának lehet tulajdonítani, hogy ez a könyv majdnem egészen ismeretlen maradt. Míg a Lénárd és Gertrud valóban kedves olvasmánya lett a falu népének (még a naptárakba is belekerültek egyes fejezetei),¹ addig Kristóf és Elza egyáltalán nem jutott el a nép körébe. Maga Pestalozzi megvallotta, hogy nemcsak hazájában, nemcsak kantonában, de még abban a faluban is, ahol lakott, éppen semmit sem tudtak létezéséről. Izelítőül közlünk egy szemelvényt,² mely Pestalozzi pedagógiájának célgondolatát, az emberi erők harmonikus kiképzését magyarázza.

Joost:..... Az embernek nem csupán feje, nem csupán szíve, nem csupán keze van. És ha — természetellenes módon — ezeknek csak egyikét gyakorolja és használja, az emberből mesterkelt gép fog válni (so wird er aus einem Menschen eine verkünstelte Maschine) és szükségkép erőt vesz rajta a sok unalom. Az ember csak akkor van egészen rendben, ha összes erőit együttesen akként használja, amint ő benne magában egymás mellett állanak. Erőink egyikének sem szabad zavarnia a többieket, még kevésbbé szabad őket felfalnia vagy elnyelnie; valamennyi karöltve működjék közre abban, hogy az embert mindennek élvezete által kielégítse, megnyugtassa és tevékenységben tartsa; és ha az ember főrészeinek valamelyike, akár az értelem, akár a szív, akár a test is nem gyakoroltatik, mindig igen nagy fogyatékoság keletkezik az emberben, s ezt a fogyatkozást a jó természet az unalommal (durch die lange Zeit) jelzi, hogy az

¹ „bald alle Kalender wurden davon voll“ írja maga Pestalozzi. *Israel* I. 60.

² *Nat.* II, 279—280.

embert helyreigazítsa és visszavezesse ahhoz a rendhez, melyre neki magának szüksége van.

Elza: Értelek már, Joost, s veszem észre, hogy a (rossz) nevelés a kútfeje az ember unottságának. Majd mindenki gyermekeinek a nevelésében vagy a fejmunkának, vagy a kéz munkájának, vagy a szív dolgainak ad elsőséget, úgy hogy az, ami előnyben részesül, majdnem minden, amivel a jó gyermekek rendelkeznek, amit szeretnek és amit kapnak. Emezek azt hiszik, hogy ha egész napon át nem nyugszik a kezők, már minden jól van; amazok azt gondolják, hogy csak fejük van, s ha ezt tele-töltik, akkor a törzsről is egészen bizonyosan és minden másnak hiányában is jól gondoskodtak; megint mások azt tartják, csak a szívet kell megtelíteni, s mindenféle érzélgősséggel és érzéssel meg lehet takarítani a fej és kéz munkáját.

102. A nevelés legmagasabb feladata. — Eközben kitört a nagy francia forradalom, melynek lefolyását Pestalozzi élénk figyelemmel kísérte. Vizsgálta okait, elmélkedett kísérő jelenségein s oly megoldásra gondolt, mely a polgári szabadságot, azaz: az emberi jogok összességét véglegesen és állandóan biztosíthatja. Eszméit emlékiratba foglalta, mely Párisban is figyelmet keltett, minek bizonyosága, hogy a törvényhozó testület Pestalozzit a „francia nemzet polgárává“ (citoyen français) megválasztotta. Így terelődött rá újból figyelme a társadalom erkölcsi haladásának nagy problémájára, mely Rousseau hatása alatt¹ mindig ott lappangott lelke mélyén s most fokozott erővel izgatta. Megírta tehát legmélyebben járó művét, melynek korszakos jelentősége csak legújabban — főként Natorp méltatása nyomán² — világosodott meg kellőképen.³ Az 1797-ben megjelent munka címe: „Vizsgálódásaim a természet menetéről az emberi nem fejlődésében“ (Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes).

¹ V. ö. Hérissou, Pestalozzi élève de Rousseau, Paris, 1886.

² Ges. Abhandl. zur Sozialpaed. I, 324. s k. I. V. ö. még Leser, id. m. 70—87; Buchenau, id. m. 70. és k. — A Nachforschungen legjobb kiadása a Hunzikeré (Zürich, 1886. Pestalozzi-Stübchen).

³ Megjelenésekor csak Herder méltatta érdeme szerint. Egyébként alig vettek róla tudomást, mint Pestalozzi 1821-ben maga panaszoja. Israel, I. 117.

Pestalozzi is, miként a század más gondolkodói, ellentétet lát az ember természete és társadalmi állapota közt. Amabban az ember csupa közvetlenség és egyszerűség: természetadta érzéki ösztöneinek uralma alatt áll. Mihelyt azonban az ember társadalmi életet kezd, a jog uralma alá kerül, mely óhatatlanul megköti természetét. Megvan tehát az ellentét a természet ösztönszerűsége és a társadalmi rend közt, s ebből az ellentétből ered — minden művelődési munka dacára — a nyomorúságok hosszú sora. Miképen egyenlíthetjük ki ezt az ellentétet? Talán úgy, hogy leromboljuk mindazt, amit a társadalmi élet kultúrája megteremtett s visszatérjünk a természethez, miként Rousseau akarta? Pestalozzit e megoldástól megóvta történeti érzéke, mely az Emil szerzőjéből hiányzott. Avagy szüntessük meg az ellentétet politikai forradalom útján? Semmi esetre, mert minden forradalom együttjár az erőszakkal. A megoldás csak az lehet, hogy az ember ne a természetes állapot visszaidézésével s ne a törvény kényszere alatt közeledjék a tökéletességhez, hanem saját szabad akaratával. S ugyanez a követelmény áll fenn az egész emberiséggel szemben. A természet állapota anomia, a társadalmi állapot heteronomia, az erkölcsi állapot autonomia (Natorp). Az emberhez legméltóbb feladat az, hogy természeti ösztönállapotából a társadalmi állapot relatív erkölcsiségén keresztül az abszolút erkölcsiség magaslatára felemelkedjék, amely eszmény ugyan, de mint ilyen elengedhetetlen rugója haladásunknak és mértéke törekvéseinknek. Az igazi erkölcsiség nem az, mely a természeti ösztönök vak hatalmától sodortatja magát, vagy a törvényhozás kényszerében bírja indítékait, hanem amely saját maga teremti meg magát.¹

A nevelésnek válik magasztos feladatává az embert és az emberiséget az erkölcsi önelhatározásra képessé tenni. A nevelés az a tevékenység, mely megkönnyíti az átmenetet a természetes állapotból a társadalmi

¹ Kant gyakorlati filozófiájára emlékeztető gondolatmenet. Általános az a nézet, hogy Pestalozzi nem ismerte Kant bölcséletét. Ha így van, az eszmének e találkozása legjobban bizonyítja Pestalozzi intuíciónak erejét.

állapoton keresztül az erkölcsi állapotához. Mert ez az átmenet végtelenül nehéz. A nevelés ezt a súlyos feladatot csak úgy oldhatja meg (íme újból Pestalozzi sarktétele), ha a családból, minden képzelhető nevelés „legegyetemesebb kompendium“-ából indul ki.

Mutatványul hadd álljon itt ennek a nevezetes műnek egy részlete,¹ melyben az író az erkölcsi autonomia állapotát jellemzi.

Egy erő lakozik bennem, mely arra képesít, hogy ezen a világon mindent állati vágyaimtól függetlenül, kizáróan csak abból a szempontból képzeljek el, kívánjak meg, vagy vessek el, vajjon mivel járul hozzá az én belső megnevelésemhez? Ez az erő, mely természetem belsejében van, önálló és semmiképen sem következése természetem bármilyen más erejének. Azért van, mert én vagyok, s én azért vagyok, mert ő van. Abból a belső valóimhoz tartozó érzésből fakad, hogy önnönmagamat tökéletesítek, ha azt, amit tennem kell, törvényévé teszem annak, amit akarok (Wenn ich mir das, was ich soll, zum Gesetz dessen mache, was ich will).

Állati természetem nem ismeri ezt az erőt. Mint állati teremtmény önmagamban semmire sem vagyok képes saját állati mivoltommal szemben; mint ilyen nem bírom elképzelni, hogy állati jólétem és állati önfentartásom rovására képes volnék bármilyen módon tökéletesíteni magamat. Mint társadalmi lény épp oly kevésbé vagyok erre képes. A nép társadalmi tönkrejutása a legborzasztóbb dolog, melynek társadalmi úton ellene szegülök, miként egyéniségem állati tönkrejutása a legborzasztóbb, ami ellen állati módon fellázadok.

Az embernek, mint társas lénynek, épp oly kevésbé van szüksége erkölcsiségre, mint amily kevésbé van rá szüksége állati mivoltában. A társadalmi állapotban egészen jól élhetünk egymás közt, jót tehetünk egymással, engedelkenyek lehetünk egymás iránt, jogot és igazságot szolgáltatathatunk egymásnak, minden erkölcsiség nélkül. Az erkölcsiség egészen egyéni, nem szükséges hozzá két ember. Nincs ember, aki helyettem érezhesse, hogy én vagyok. Nincs ember, aki helyettem érezhesse, hogy én erkölcsös vagyok. Társadalmi tekintetben élnünk kell egymással a kölcsönös erkölcsiség hite nélkül, de ezen hitetlenség kelő közepén kifejlődik

¹ Nat. II, 313—314.

legbensőbb valómban az erkölcsiség szüksége és ahhoz az érzelmhez emel föl, hogy *én* rajtam áll saját magamat nemesebb lényvé tenni, mint amilyenné engem, mint csupán állati és társadalmi lényt, természetem és nemem tehet.

103. Stans. — Abban az esztendőben, mikor Pestalozzi ezt a munkáját megírta, már egész Svájc visszahangzott a francia fegyverek zajától. Az egy és osztatlan francia köztársaság mintájára helvét köztársaság alakul, élén direktóriummal, melynek tudományos osztálya, a nagy műveltségű Stapfer vezetése alatt, a népnevelés színvonalának emelését is felvette reformtervei közé. Pestalozzi lelke újból lángrollobban; egyetlen vágya most, hogy megint iskolamester lehessen. Előterjesztését méltányolva, a kormány reábizza Stansban, Unterwalden kantonban, a forradalom alatt elárvult gyermekek nevelését. Összesen vagy 80 fiú és leány verődött össze, olyan gyermeksereg, aminőt csak Hogarth ecsete tudott volna képzeletünk elé állítani.

Sokan — írja Pestalozzi¹ — egészen rühesek voltak belépésük idején, úgy hogy alig tudtak járni; soknak a fején felfakadtak a sebek; sokan rongyokba voltak bújtatva, melyekben hemzsegték a férgek; sokan oly soványok, mint a kiaszott csontvázak, fakók, vigyorgók, szemök tele félelemmel, homlokuk a bizalmatlanság és gond redőivel; némelyek vakmerők és szemtelenek, koldulásban, színlelésben és mindenféle csalárdságban jártasak; mások, kiket a nyomor lesujtott, türelmesek voltak, de bizalmatlanok, szeretetre képtelenek, gyávák. Akadt aztán köztök néhány elkényeztetett gyermek, olyanok is, kik valamikor jó módban éltek volt: ezek tele voltak igényekkel, egymással szövetkeztek, megvetéssel tekintettek a szegény koldus- és házi-gyermekekre s épen nem érezték magukat jól ebben az új egyenlőségben... Renyhe tétlenség, a szellemi képességek és a legfontosabb testi készségek gyakorlásának hiánya általános volt köztök. Tíz közül alig egy ismerte az ábécét...

Micsoda hősies elszántság kellett ennek a züllött gyermekhadnak neveléséhez, testi gondozásukhoz, egész lényök átalakításához! Pestalozzi bízott magában, hogy

¹ Nat. III, 4. 1.

ezt a csodát véghez viheti. „Meg voltam győződve,” írja „hogy szívem a gyermekek állapotát oly hamar meg fogja változtatni, mint a tavaszi nap sugara a tél megdermedt talaját.” Egészen odaadta magát a gyermekeknek. Együtt volt velök éjjel-nappal, minden kívánságukat maga teljesítette, minden oktatásban maga részesítette őket, minden bánatukban és örömeikben maga osztozott, minden segítség nélkül önmagát hozta áldozatul.

Ha egészségesek voltak, köztök állottam ; ha betegek voltak, mellettök voltam. Velök aludtam. Este utolsónak feküdtem le, reggel elsőnek keltem fel. Mikor már az ágyban voltak, imádkoztam velök és tanígtattam őket, míg el nem aludtak ; maguk is így kívánták. Minden percben körülvéve a kettőzött ragályozás veszedelmétől, magam tisztítottam meg ruhájokat és testöket a majdnem kiírthatatlan piszoktól.¹

Pestalozzi azt akarta, hogy mindenekelőtt szívöket nyerve meg, s a legbensőbb szeretet kötelékeivel fűzze őket magához, hogy ezen az alapon a munkához és tanuláshoz is kedvet kapjanak. Nagy családdá forrasztotta őket össze. Ő volt apjuk, aki jutalmazott és büntetett, tanított és nevelt, ápolt és táplált. A gondjaira bízott gyermekek az ő gyermekei voltak.² Velök és rajtok szerezte meg az oktatás módszerébe vágó legelső tapasztalatait is, melyek utóbb lehetővé tették didaktikájának kialakulását.³

104. Burgdorf. — „Nem is csalódtam. Még melőtt a tavaszi nap hegyeink havát megolvasztotta, sienki sem ismert volna reá gyermekeimre.” Ezt írta Pestalozzi egy félév múlva. De éppen mikor fáradozásainak gyümölcsei érni kezdettek, le kellett mondania további gondozásukról. A direktórium az épületet katonai célokra lefoglalta és az intézetet feloszlatta. Legfőbb ideje volt, mert Pestalozzi testben és lélekben megtörve, a sír szélén állott. Miután a természet ölen, ahová elvonult, visszatért egészsége és munkakedve, újult erővel fogott

¹ Nat. III, 9. 1.

² V. ö. saját nyilatkozatát Morfnál, id. m. I, 177. 1.

³ L. Morf. id. m. I, 215. 1.

hozzá iskolamesteri tevékenységéhez. Erre alkalmat talált a bernvidéki Burgdorfban. Először a városi iskolában tanított, majd később a direktórium engedelmével a kastélyban. Itt maga köré gyűjtötte és az elemi ismeretekre oktatta három segítő társával a vidék szegény gyermekeit öt éven át (1804-ig). Burgdorfban öltöttek végleges alakot módszeres alapelvei, melyeket elméleti könyvébe foglalt (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt), itt adta ki az Anyák Könyvét (Buch der Mütter, 1803), a Szemlélet ABC-jét (ABC der Anschauung 1803) és több munkatársának közreműködésével elemi tankönyveit (1803—1804); itt kezdett világhírű ember lenni.¹ Messze földről vándoroltak az érdeklődők Burgdorfba, hogy Pestalozzit megismerjék és tőle módszert tanuljanak, s most már Németország legelőkelőbb folyóiratai is tudomást vettek a svájci pedagógusról és irodalmi műveiről. Herbart burgdorfi látogatásai és Pestalozziról írt tanulmányai ismereteseek.² Wieland, ki benső barátja volt Pestalozzinak, rajongó lelkesedéssel írt Merkurjában Gertrudról és a burgdorfi iskoláról.³ Trapp, a filantropisták pedagógiájának képviselője, fennen magasztalja a Lénárd és Gertrud-ot;⁴ egy másik neves filantropista, Spazier (valamikor a dessauai intézet tanára és az Allgemeine Revision munkatársa), egész cikksorozatot szentel⁵ a burgdorfi mesternek; Gruner Antal pedig, ki azzal a szándékkal ment Burgdorfba, hogy a „módszer“ fogyatkozásait kimutassa; Pestalozzi személyiségét és tanítói eljárását oly érdekesnek találta, hogy két hétre tervezett látogatását három hónapra kinyújtotta és mint Pestalozzi lelkes híve távozott.⁶

¹ Burgdorfi tartózkodásának idejére esik Párisba küldetése és Napoleonnal való találkozása. Pestalozzi személyesen kereste fel a konzult, részletesen kifejtette előtte a népnevelésre vonatkozó eszméit, de Napoleon válasza, mely teljes mértékben feltárta művelődési politikájának szűk látókörét, nagyon lehangoló volt: Az ábécével — úgymond — nincs ideje törődni. Többet erről Seyffarth id. m. 165—170 l.

² Hartenst. f. kiad. XI, 45,—60; 79—267. l.

³ Muthesius id. m.

⁴ Israel, I, 173.

⁵ Jenaische Allgem. Litteraturz. 1804. évf. L. Muthesius, 89. s k. l.

⁶ Élményeit egy könyvben írta meg: Briefe aus Burgdorf über Pestalozzi, seine Methode und Anstalt. Hamburg, 1804. (Israel, I. 175—178, 252).

Az elismerés hangján számoltak be tapasztalataikról a Stapfer minisztertől szervezett nevelésügyi társaság hivatalos kiküldöttei is, akik 1800-ban megjelentek Burgdorfban, hogy személyesen győződjenek meg Pestalozzi tanítói eljárásának módjairól és eredményeiről.¹

105. Hogyan oktatja Gertrud gyermekeit? — Milyen volt hát az a módszer, mely annyira felkeltette Európa érdeklődését? E kérdésre Pestalozzi elméleti műve: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrte?* adja meg a feleletet.² A könyv 1801-ben jelent meg, képzelt levelekben, melyeket a szerző Gessner Henrik zürichi könyvkereskedőhöz (az idillköltő fiához) intéz. Az első négy levélben jobbra azokat a kísérleteket írja le, melyeket Stansban és Burgdorfban végzett; a következő hat levélben az oktatás módszerének alapelveit fejti ki; a négy utolsó levél a vallási és erkölcsi nevelésről szól, nagy általánosságban. Az erkölcsi nevelés módszereinek elméletét is részletesen meg akarta írni, kiindulva az Istenben való hit és a szeretet „elemi pontjaiból“, de szándékát nem valósította meg. Leveleiben foglalt elmélkedéseinek idevágó részei töredékesek és hiányosak.

Első kérdésünk az lehet, *mi célja volt Pestalozzinak a Gertruddal?* Nem kevesebb, mint oly módszeres elvnek megállapítása, mely egyetemes érvényű, azaz: minden oktatásra alkalmas, s emellett annyira egyszerű,

¹ A jelentés olvasható Morfnál id. m. I, 240—242.

² Hogy Pestalozzi pedagógiai elméletének megértése mily nehéz feladat, csak azok tudják, kik teljesen elmélyedtek műveibe. Pestalozzi a maga súlyos gondolatainak kifejezésében állandóan küzd a nyelvvel, ami stílusát sokszor kuszáltta és homályossá, néha érthetlenné teszi. Nincsen továbbá szilárd terminológiája, mint ahogy fogalmai sem mindig megállapodottak. Gyakran önmagával küzd, hogy fogalmaint világosakká tegye, úgy hogy e vívódás egyes fázisaiban, életvéneinek előhaladtával, újból és újból módosulnak, más és más képen színeződnek, néha egymásnak egészen ellenmondanak fogalmi meghatározásai. A „szemlélet“ például sok mindent jelent Pestalozzinál: Nemcsak az értelem aktusát, hanem intuitív belső látást is, érzelmi összbenyomást is, a lelki erők egységét is. Beszél a vallás szemléleteiről is, melyekből a vallástanítás elemi módszerét akarta levezetni. Mindezeknél fogva alig lehet csodálni, hogy a mester némely újabb méltatója írónk gondolatművébe több olyan dolgot belemagyaráz, amire talán nem is gondolt Pestalozzi.

hogy ezzel a módszerrel minden közember, minden anya maga taníthassa meg gyermekeit az elemi ismeretekre.

Azt hiszem — írja¹ — nem lehet gondolni arra, hogy a népoktatás általában egy tapodtat is haladjon, míg meg nem találtuk az oktatásnak ama formáit, melyek a tanítót, legalább az elemi ismeretek végeztéig, oly módszernek pusztán mechanikus eszközévé teszik, melynek eredményei e formák természetéből, nem pedig a formákat kezelő ember művészetéből fakadnak.

Talán sohasem állították egymással szemben ily élesen a módszert és a tanítót; talán soha és sehol sem nyilvánult meg ily nyomatékkal a módszer mindenhatóságában való hit. Ez annál meglepőbb, mert talán soha sem élt tanító, kinek személyisége — minden módszertől függetlenül is — a Pestalozziénál nagyobb szuggesztív erővel hatott volna tanítványaira. Ramsauer, aki 1800 és 1803 közt tanult Burgdorfban, Visszaemlékezéseiben ezt írja:²

Iskolaszerűen semmit sem tanultam Burgdorfban; épp oly keveset, mint társaim; ámde Pestalozzi ihletett buzgósága, odaadó és önfeledt szeretete, súlyos helyzete, mely még a gyermekeknek is szemébe ötlött, a legmélyebb benyomást tették reám s hálás gyermeki szívemet örökké hozzákapcsolták az övéhez.

Melyik hát az említett módszer? A természet módszere. Pestalozzi mélyen meg volt győződve, hogy nincs kétféle módszer; csak egy van, az, mely „az örök természeti törvényeken alapszik“. Még pedig nem a külső természet az, melytől útmutatást kell várnunk (miként Comenius elgondolta), hanem az a természet, melyet a gyermek magában hordoz s melynek szintén egyetemes törvényei vannak. Ehhez kell alkalmazkodnia a tanítónak, vagyis úgy kell tanítania, amint a gyermek a maga ismereteit megszerzi.

Hogyan szerzi meg a gyermek a maga ismereteit? Úgy, hogy először érzéki benyomásokat szerez, melyekből azután szemléletek keletkeznek, s ezekből a szemléletekből alakulnak ki fokozatosan a fogalmak. (Ugyan-

¹ Gertrud 35—6.

² Fr. Ernst, id. m. 146. l.

ezt tanította Rousseau is, ki azonban abba a hibába esett, hogy a szemléletek idejét különválasztotta a fogalomalkotás időszakától, a gyermek lelki fejlődés-menetét éles határvonalakkal mintegy két szakaszra osztva). Pestalozzi tételéből az következik, hogy¹

minden oktatás mechanikus formáját azoknak az örök törvényeknek kell alávetni, melyek szerint az emberi szellem érzéki szemléletekből világos fogalmakhoz emelkedik.

Amde, hogyan lehetséges, hogy az emberi szellem a szemléletekből világos fogalmakhoz jusson? Pestalozzi szerint ez tisztán passzív úton nem történhetik meg. Szükséges hozzá szellemünk spontaneitása is. A megismerés a tapasztalattal indul ugyan meg, de nem általa jó létre, hanem szellemi tevékenységünk aprioritásából.² Az emberi ismeret nem egyszerű befogadás útján keletkezik, hanem az embernek saját alkotása. Ezért Pestalozzi szerint:³

Az oktatás formája szellemünk általános berendezésén alapszik, melynél fogva *értelmiünk* azokat a benyomásokat, melyeket az *érzékiesség* a természettől kap, képzeletben *egységek*, azaz: fogalomnak fogja fel s ezt a fogalmat azután lassanként világosságig fejleszti (diese Form ist in der allgemeinen Entwicklung unseres Geistes begründet, vermöge welcher unser *Verstand* die Eindrücke, welche die *Sinnlichkeit* von der Natur empfängt, in seiner Vorstellung zur *Einheit* d. i. zu einem Begriff, dann allmählich zur Deutlichkeit entwickelt).

A fogalom a dolgok lényege. Kérdés, mi az, ami minden dologban lényeges, vagyis ami minden dologban kivétel nélkül megvan, ami tehát minden megismerésünknek „elemi pontja”? Pestalozzi három ily *elemi pontot* (Elementarpunkte) ismer.⁴ Ezek: az alak,

¹ Gertrud. 71. l.

² E terminust — nyilván Kantra gondolva, kinek tanítása lényegében hasonló — Natorpék alkalmazták Pestalozzira is. V. ö. Natorp. Abhandlungen I, 129—178; Leser, Pestalozzi 59—62.

³ Gertrud, 82. l.

⁴ Újabbi magyarázók szerint az elemi pontok „a szemlélet apriori elemei,” azaz: a szemlélet „apriori elemekre oszlik.” Mások úgy nyilatkoznak, hogy az oktatás művészetének feladata a szemléleteknek *egyszerű alappréseire való* felbontása. — Csupa erőltetett értelmezés!

a szám és a szó. Ezért minden oktatásnak ebből a három elemi pontból kell kiindulnia, hogy a gyermek a dolgok igazi lényegét, azaz fogalmát megkaphassa. Úgy kell tanítani, hogy a gyermek megismerje a dolog alakját, hogy képes legyen a dolgot mint egységet fel-fogni, azaz minden más dologtól elkülönítetten el-gondolni, s tudja a dolgot hangokkal kifejezni és meg-rögzíteni, azaz: megnevezni.¹

Eszerint az oktatásnak mindenk előtt az alak, a szám és a szó szemléleteit kell kidolgoznia. Ha ezeket megszerezte a gyermek, csak akkor következhetik a dolgok részletes tulajdonságainak megismertetése. Amikor konkrét tárgyakból indulunk ki, ezek a tárgyak egyelőre csak az alak, szám és szó képviselői; egyelőre nem tárgyi ismereteket akarnak nyújtani, hanem fogalmi ismereteket. Az első oktatás formális; csak azután válik materiálissá.² Csak a nyelvgyakorlatok alapján következik a történelmi, földrajzi, természeti ismeretek megtanítása.

Lássuk már most a három elemi pontot külön-külön: a szónak megfelel a nyelvtanulás, az alaknak a rajzolás és írás, a számnak a számolás.

106. A szó. — Pestalozzi rendkívüli fontosságot tulajdonít a nyelvtanulásnak;³ egyrészt azért, mert csak a nyelv teszi a gondolatot igazi birtokunkká, ami annyit jelent, hogy a gondolatot a kifejezés kényszere teszi egészen világossá, másrészt azért, mert a nyelv hozza leginkább kapcsolatba a gyermeket az egész emberiség szellemi életével.

A nyelv — mondja Pestalozzi⁴ — művészet, mérhetetlen művészet, vagyis inkább mindama művészetek foglalatja, melyekre emberi nemünk szert tett. Tulajdonképen nem más, mint vissza-adása azon benyomásoknak, melyeket a természet egész terje-

¹ L. Wiget, Pestalozzi und Herbart. Jahrb. d. V. f. w. Paed. XXIII. évf. 245. s k. l.

² V. ö. Heubaum, id. m. 223. l.

³ A magyar irodalomban: Szilágyi Kornélia: Az anyanyelv tanítása Pestalozzi paedagógiájában. Budapest, 1918.

⁴ Gertrud 110 l.

delmében nemünkre tett; ennél fogva felhasználom a nyelvet és kimondott hangjainak fonalán igyekszem a gyermekben ugyanazokat a benyomásokat újból előidézni, melyek az emberi nemből e hangokat megalkották és okozták. A nyelv adománya mérhetetlen, s tökéletesedésének gyarapodtával napról-napra nagyobb lesz. A nyelv a gyermeknek rövid pillanatok alatt megadja azt, amihez a természetnek évezredekre volt szüksége, hogy az emberiséget megajándékozza vele.

A nyelvtanulás menetét a hézagtalanság (Lückenlosigkeit) elve határozza meg. Ehhez képest foglal kozni kell először a hangok tanával (Tonlehre), azután a szótannal (Wortlehre, Namenlehre), végül a nyelvtannal (Sprachlehre).

A *hangtan* a gyermeket a hangok pontos percipálására és pontos kimondására akarja képesíteni.¹ A gyermekekkel számtalanszor el kell mondatni a magán- és mássalhangzók legegyszerűbb kapcsolatait (ba, ba, ba; da, da, da; ma, ma, ma; ab, ad, af, ag stb). Kis gyermek — gondolja Pestalozzi — kedvvel utánozza és ismétli e hangcsoportokat, melyeknek helyes ejtéséhez már az anyának kell őt hozzászoktatnia. Ezek a hangoztató gyakorlatok később rendkívüli segítségére lesznek, ha olvasni tanul. A fődolog a lassú, fokozatos, hézagtalan haladás. Legjobb, ha a gyermekek ütem szerint együttesen hangoztatnak, mert „ez az ütem az oktató eljárást egészen mechanikussá teszi“.

A *szótanban* az a feladat, hogy a gyermek a természet és az ember körébe tartozó legfontosabb dolgok neveit sorban megtanulja és könyvnélkül elmondja. Pestalozzi nézete szerint az ekként összegyűjtött terjedelmes szókészlet a későbbi oktatásnak „mérhetetlen“ hasznára lesz, akárcsak az összehordott építőanyag a ház felépítésének. Azt hiszi, hogy a szóknak ez a kincse, a „nomenklatúra“, arra való, hogy a gyermeknek minden dolog általános fogalmát megadja, hogy azután a részleges jelenségeket, melyek tapasztalata körébe esnek, ezekbe a fogalmi keretekbe belehelyezhesse.

A *nyelvtan* itt nem grammatikát, hanem nyelv-

¹ Gertrud 88—93.

gyakorlást és ezzel kapcsolatban gondolkodást jelent.¹ Pestalozzi nem beszél a gyermeknek alanyról, állítmányról, tárgyról avagy főnévről, igeről stb., hanem a megtanult szókon s a belőlök alkotott kis mondatokon téteti világosabbakká a gyermeknek még homályos szemléleteit. Konkrét tárgyak neveiből indul ki például, e neveket jelzőkkel látja el, melyek a tárgy érzékelhető tulajdonságait jelölik s azután a gyermekekkel is kerestet ilyen jelzőket, lehetőleg nagy számmal. Majd ezekhez a jelzős főnevekhez igék járulnak s kis mondatok keletkeznek, melyek a végtelenségig variáltnak abból a célból, hogy a szóban levő dolog egészen világos legyen. A nyelvtan célja tehát nem az, hogy a gyermek szabályokat tanuljon, hanem hogy világosan tanuljon meg beszélni és gondolkodni, abban a mértékben, amint szemléletei lassanként fogalmakká válnak.

107. Az alak. — A második elemi pontnak, az alaknak az oktatás körében megfelel a mérés, a rajzolás és írás. A módszeres alapelv itt is: először általános fogalmakra szert tenni s a részleges jelenségeket alájuk foglalni (szubszumálni). Amennyire lehetséges, mondja Pestalozzi,²

a gyermek előre vesse be magának a gömbölyűség, a négyszög tiszta absztrakciós fogalmát, hogy azután mindent, amit a természetben, mint gömbölyűt vagy négyszögletest . . . talál, hozzákapcsolhasson ahhoz a meghatározott szóhoz, mely ennek a fogalomnak az általánosságát kifejezi.

A *mértan* (Messkunst) feladata az, hogy a gyermek szemléletét helyessé tegye (Richtigkeit der Anschauung). Ezt csakis pontos méréssel lehet elérni, mivégből ki kell indulni a vonalból, azután áttérni két vonalnak egymáshoz való viszonyára, különösen a szögre és két szög egyesüléséből keletkező idomra, a négyszögre, és pedig első sorban a négyzetre, minden geometriai idom ősfelméjára (Herbart, mint ismeretes, a háromszöget

¹ Gertr. 94—113.

² U. ott 115—121.

tekintette ilyennek) s ennek felosztására. A természet után való rajzolás csak kivételes esetekben biztosíthatja a helyes arányok iránt való érzéket is; ezért kell, hogy megelőzze a mérés, melyre mindenkit meg kell és meg lehet tanítani. A *rajzolás* (Zeichnungskunst) tehát az elemi oktatás körében csakis lineáris rajzolás lehet.¹ Az *írás* (a harmadik alaki tárgy) sem más, mint ennek a lineáris rajzolásnak egy neme.² Ezért kell a rajzolásnak az írást megelőznie.

108. A szám. — A harmadik elemi pont, a szám,³ közvetlen és egyszerű folyománya annak az elemi erőnek (Elementarkraft), mellyel a többnek és a kevesebbnek viszonyát valamennyi szemléletben tudatosá tehetjük. Hang és alak megtéveszthetnek, a szám sohasem. Csakis a szám vezet el a csalhatatlansághoz, s a mértan is csak a számtan segítségével válhatik csalhatatlanná (sie [die Messkunst] ist darum untrüglich, weil sie rechnet). A számtan két alapformája: egy meg egy az kettő, és: egy a kettőből, marad egy. Ezek az alapformák csakis konkrét tárgyakon (borsó, kavics stb.) sajátíthatók el. A második lépés a számolással kapcsolatos mérés szabályosan felosztott négyzeten, amivel összhangba hoztuk az alak és szám elemi eszközeit.

109. Yverdon. — Éppen mikor javában folytatta Pestalozzi didaktikai kísérleteit, hogy elméleti álláspontját igazolhassa, munkásságának erről a színhelyéről is távoznia kellett (1804), mert az iskola épületét más célra foglalta le a hatóság. Az év végével Münchenbuchseeben nyitja meg „kísérleti iskoláját“ (Experimentalschule), de már egy év múlva, — miután Fellenberggel, a később oly híressé vált hofwyli intézet megalapítójával meghasonlott — a neuchâtel-i tó mellé-kére Yverdonba (Iferten) vonult munkatársaival együtt, ahol tervszerű tanítóképzés szolgálatában álló intézetet, majd szegényiskolát is szervezett. Az 1805-től 1815-ig

¹ U. ott 121—123.

² U. ott 123—132.

³ U. ott 132—139.

terjedő évtized jelzi az yverdoni iskola virágzásának időszakát. Az 1809-ik évben már 26 vezető tanítója, 32 tanítójelöltje és 166 növendéke volt (köztük 100 külföldi).¹ Pestalozzi a gyakorlati vezetésbe és az anyagi ügyek intézésébe nem avatkozott; tanítani is csak ritkán tanított, de mint az iskola pedagógusa különösen az erkölcsi és vallási nevelés legfőbb irányítását tartotta fenn magának.

110. Pestalozzi mint vallástanító. — Hogy mi képen intézte Pestalozzi a vallásos nevelést Yverdonban, fenmaradt beszédein kívül egyes leírásokból is tudjuk. Mikor például Gróf Brunsvik Teréz 1808-ban Yverdonban járt, a gróf Deym-fiúkkal résztvett ily vallásos előadásokban, melyeket Pestalozzi tartott.

A mi fiaink — írja a grófnő² — rendesen eljártak az előadásokra. Én is hozzájok szegődtem. Reggel hat órakor (október és november hónapokban) legalább százan voltunk együtt az imateremben. Azt látni kellett volna, hogy Pestalozzi mily fen-séggel és mennyi melegséggel tartá meg vallásos előadásait. A hallgatóság amfiteátrumszerűen vette körül. Fel s alá járt, intőbeszédet mondott és két nyelven [franciául és németül] imádkozott az egész vidék népeért. Jóbarátokkal és vendégekkel voltak tele az ablakok mélyedései és órák hosszát álltak a hívek és nem fáradtak el, és lelkük remegett a hit, a remény és a szeretet érzésétől. Szombaton este a tanítók részére tartott előadást.

Pestalozzi nevelő személyiségének egész alkata, amint életében és műveiben megnyilvánul, tanuságot tesz mély vallásosságáról. Sejtelmes lelkületében gyökerezett az az alapmeggyőződése, hogy a hit legelső indítékai mindenkor a szívben rejlenek. E felfogás hatja át nevelő munkásságát is. Hogy a gyermek vallásossá váljék, először meg kell vele éreztetni Istent, s csak azután tanítani róla. A vallástanítás első színhelye az ethikai légkörrel telített család, ahol Isten szeretete, célzatosság nélkül, szemléletes élményekben tárul fel

¹ Israel, I. 308 l. (Az adatok hivatalos használatra szolgáltak).

² Gróf Brunsvik Teréz élet- és jellemrajza. Írták: Dr. Czeke Marianne és Dr. H. Révész Margit. Emlékiratai, ford. Dr. Petrich Béla. Bpest, 1926. 64. l.

a gyermek előtt. A gyermek első vallástanítója az anya.¹ Mindenben, amire gyermekét megtanítja, megmutatja neki Istent.

Megmutatja őt, a mindenszeretőt (den Allliebenden) a felkelő Napban, a siető pataokban, a fa rostjaiban, a virág ragyogásában, a harmat cseppjeiben. Megmutatja a mindenütt jelenlévőt (den Allgegenwärtigen) a gyermekben magában, szeme világában, tagjai hajlékonyságában, ajka hangjaiban — mindenben, mindenben Istent mutatja meg neki.

Amikor a gyermek ekként Isten jóságát, bölcsességét és hatalmát átérezte, amikor ezek a benyomások eleven szemléletekké érlelődtek benne, veheti kezdetét vallási fogalmakká alakításuk, nem tételes módon, hanem a keresztény erkölcs szellemétől ihletett alakban. Pestalozzi az evangéliumot tanította, de át is élte. Vallásos érzülete szentséges és áhítatos Isten- és ember-szeretet, mellyel egykorú nevelőtársait, a filantrópistákat ép úgy, mint a neohumanizmus híveit messze megelőzte.

III. Hattyúdál. — Már 1815 körül észrevehetők az yverdoni intézet hanyatlásának tünetei.² A tanári kar tagjainak torzsalkodása s ennek folytán a legkiválóbbaknak távozása, az állandóan fenyegető anyagi válság, az oktató eljárásban mindinkább érvényre jutó formalizmus és ennek nyomán a módszer ellenségeinek mind hevesebb támadásai, Pestalozzi munkatársainak mindinkább érezhető hatalmaskodása, melynek következménye más nem lehetett, mint a gyengéd lelkületű mester befolyásának fokozatos csökkenése — mindez együttvéve lassanként aláásta a virágzásnak indult intézmény alapjait, s Pestalozzi lelke keserűséggel telt meg, melynek súlyát most már egyedül kellett viselnie, mert neje is, fia is elhalt, s leghívebb munkatársai elhagyták. Végre is, 1825-ben megvált Yverdontól s Neuhofba vonult vissza, ahonnan egy félszázaddal

¹ Gertrud, 196.

² Az intézet sülyedésének ezen elszomorító történetét részletesen megírták Pestalozzi életírói. Legújabban Medicus: Pestalozzis Leben. Leipzig, 1927. 173. és k. l.

előbb telve reményekkel indult el életének tövises útjára. Ekkor jelent meg hattyúdala (Schwanengesang),¹ melyben még egyszer végigtekintett életén és még egyszer összefoglalta pedagógiájának alapeszméit. Egy évre rá, 1827 (február 17-én), nyolcvanegyéves korában lehelte ki nemes lelkét, állítólag e szavakkal:

Megbocsátok ellenségeimnek; leljenek békességet, amidőn magam az örök béke elé megyek. Szerettem volna még egy hónappal tovább élni utolsó művemért, de köszönöm a Gondviselésnek, hogy elszólít ebből a földi életből. És ti gyermekeim, maradjatok együtt és *keressétek boldogságotokat a családi élet nyugalmas körében.*

112. Pestalozzi öröke. — Ismertető és elemző műveletünk végeztével immár abba a helyzetbe jutotunk, hogy Pestalozzi életművét a maga összességében értékeljük.

Legelőbb is meg kell állapítani, hogy az a tanítói eljárás, melyet Pestalozzi és első tanítványai követtek, módfölött gépies volt. Burgdorf nem egy látogatójának feltűnt az emlékezetnek ama rendkívüli megterhelése, a szárazságukkal és egyhangúságukkal óhatatlanul unalmat keltő, hangoztató, rajzoló és író gyakorlatoknak ama végnélküli sorozata, mellyel Pestalozzi állandóan foglalkoztatta kis tanítványait; az összefüggés nélkül betanult szóknak ama tömege, melynek elmondását követelte, szóval az a merő alakszerűség, mely ezeket a leckéket jellemezte. A módszer örökérvényű alapgondolata és a gyakorlati kivitel között mutatkozó nagy ellentétnek egyik oka kétségtávol Pestalozzinak ama téves feltevésében rejlett, mintha a tanítói eljárást oly „mechanikussá“ lehetne tenni, hogy mintegy függetlenné váljék a tanító személyiségétől. Ha volt a tanításnak eredménye, az nem az eljárás mód érdeméül tudható be, hanem Pestalozzi kivételes nevelői személyiségének, melynek varázsa — a mechanizmus ellenére — mindenkor ellenállhatatlannak bizonyult. Az, amit

¹ A mű egyes részei már 1812-ben és a következő években megvoltak, de teljesen 1826-ban jelent meg.

módszernek nevezünk, nem óramű, melyet bárki és bármikor megindíthat.

Az ellentét másik oka Pestalozzinak az az alap-tévedése, hogy teljesen el lehet különíteni egymástól az alaki és tárgyi oktatást, oly módon, hogy a növendék először az általános fogalmakat szerezze meg önmagukban s csak azután ismerkedjék meg azokkal a konkrétumokkal, melyek e fogalom alá sorolhatók. Ez különösen a nyelvtanulásra vonatkozik. Az ily eljárás nem felel meg annak a követelésnek, hogy a szemléletek útján jusson a gyermek a fogalomhoz. A szemléleteket az oktatás elemi fokán valóságos tárgyakon kell megszereztetni, s ebből a szemléleti anyagból kell kiemelkednie a fogalomnak. Azzal például, hogy a gyermek tömérdek dolognak a nevét szótárszerűen megtanulta, még nem szerezhette meg ezeknek a dolgoknak sem szemléletét, sem fogalmát.

Ha most a gyakorlat terét elhagyjuk és Pestalozzi módszertani elméletét vizsgáljuk, ennek körében három oly igazságot kell feljegyeznünk, melyeket a svájci pedagógus csodálatos intuíciója talált meg és örök érvényeséggel ruházott fel.

Az első és legfontosabb valamennyi közül az az elv, hogy minden oktatásnak azt a menetet kell követnie, melyet a gyermeki természet követ, amikor ismereteket szerez. Ezt az igazságot senki sem érezte át oly mélyen, senki sem fejezte ki oly meggyőzően, mint Pestalozzi. Ha azt akarjuk, hogy a gyermek megértse, azaz birtokba vegye azt, amit tanul, valóban szemléletekből kell kiindulnunk az oktatásban, mert csak ezeknek alapján juthat el növendékünk a teljes fogalmi világosságig. Minden, amit Pestalozzi után az oktatás módszeres menetéről írtak, erre az igazságra megy vissza. Herbart sem alkothatta volna meg az oktatás fokozataira vonatkozó elméletét, ha előbb Pestalozzi nem állapította volna meg végérvényesen a két leglényegesebb fokozatot, a szemléletszerzés és fogalomalkotás fokozatait. És nemcsak az oktatás szűkebb körére vonatkoztatja Pestalozzi a szemlélet elvét, hanem a nevelés egészére. Míg Comeniusnál és Basedownál

a szemlélet csak az oktatás eszköze, addig Pestalozzinál a pedagógia egyetemes pillére, melyen az egész egyéni és társadalmi embernevelés nyugszik. „A szemléletek és érzelmek (úgymond) minden kulturának alapelemei.”

Minden időkre szóló alapelve továbbá Pestalozzi didaktikájának, hogy oktatás a gyermek szellemi öntevékenysége nélkül lehetetlen. Az oktatás nemcsak valamely ismeretanyagnak a gyermekhez való külső hozzátapasztása, nemcsak pusztá átadás, hanem múlhatatlanul szükséges hozzá az, hogy a gyermek eléje járuljon ennek az átadásnak a maga erejével, amellyel őt a természet ellátta. Az oktatás a gyermeki szellemben rejlő lappangó erőknek kibontakoztatása, eleven erőkké változtatása. Amikor a gyermek valamit megismer, tulajdonképpen csak azt ismeri meg, aminek a csirája már megvan benne magában; mert ha e csirák (potentiák) nem volnának meg benne, az érzéki észrevételek, a tapasztalatok sem taníthatnák meg őt semmire sem.¹

A harmadik nagy igazság a hézagtalanság elvében rejlik. Minden megértésnek feltétele, hogy az új ismeret az előzetesen megszerzett ismeretekhez fűződjék. Miként a gyermeki lélek lépésről-lépésre, fokról-fokra, szökemlések nélkül, állandó és soha meg nem szakadó szerves egymásutánban fejlődik, oly hézagtalannul, azaz: képzetet képzethez kapcsolva, a fonalat sehol el nem ejtve, kell haladnia az oktatásnak is.

Ezen a három alapigazságon sarkallik Pestalozzi egész didaktikai elmélete: mind az a sok értékes részlet, mely belőlök folyik és Herbarton keresztül a XIX. század folyamán mind tökéletesebbé tette az elemi oktatás módszerét. A sok közül legyen elég itt csupán a beszéd- és értelemgyakorlatokra, vagy a számtani és mértani oktatásra vagy az írástanításra utalnom.

De bármilyen nagyjelentőségű mindaz, amit az elemi oktatás módszere köszönhet Pestalozzinak, nem

¹ V. ö. Pestalozzi 1805 januárban kelt levelének következő, jellemző helyét: „Die gedruckten Elementarformen sollen nichts ins Kind hineinlegen, sie sollen nur das auf eine lückenlose, unverwirrte, vollständige Weise ausdrücken, was in ihm selbst liegt und so, dass die Erziehung der Kraftbildung nicht zufällig, sondern notwendig das Resultat ihres Gebrauchs sei.“ (Israel, II. 103. l.).

ebben látom pedagógusunk igazi nagyságát, hanem nevelő személyiségében. A pedagógia története egyetlen nevelőt sem tud felmutatni, aki fenségesebb önzetlenséggel gyakorolta volna hivatását; aki többet fáradott és többet szenvedett volna növendékeiért, akinek a szíve nagyobb szeretettel ajándékozta volna meg a gyermeket. Csak földi életének mártíromsága magyarázhatja meg a gyermekért való teljes és feltétlen odaadás csodáját. És szeme előtt sohasem az egyén lebegett, hanem mindig a nép s ennek éppen legelnyomottabb és legszegényebb része. Hirdette, hogy a munka meg-nemesítésétől függ a nép boldogsága, s hogy ennél-fogva nem külső segítségre, jóléti intézményekre van szükség, hanem arra, hogy maga a néplélek átalakuljon és nevelés útján az erkölcsi önelhatározásra képessé tétessék. Ennek a nevelésnek pedig a főrúgóját a szeretetben látta. Hite a szeretet nevelői hatalmában példa nélkül való. E hite sugalta neki sarktételét, hogy a családban, s különösen az anyai szeretet pótol-hatatlan hatásában gyökerezik egész emberi nemünk megújulásának lehetősége. Talán ez az oka, hogy ma, mikor a családi élet bensőségének és meghittségé-nek vesztét fáljaljuk, sóvárgó lélekkel fordulunk ismét, inkább mint valaha, a svájci apostol pedagógiájához, melynek mélységét és gazdagságát szerintem legjob-ban éreztetik meg az anyához intézett, felejtethetlen szavai:¹

A tanító rendszerint a tárgyból indul ki, Te magából a gyer-mekből indulsz ki. A tanító a maga oktatását ahhoz fűzi, amit tud, hogy megtanítsa rá a gyermeket; Te gyermekeddel szemben semmiről sem tudsz, csak ő róla, s mindent az ő ösztöneihez és hajlamaihoz fűszesz. A tanítónak megvan a maga oktató alakja, melynek aláveti a gyermeket; Te oktatásod menetét a gyermeknek veted alá s azt tanításközben odaadod neki. A tanítónál főleg az értelemből fakad minden, Nálad minden a szív gazdagságából fakad. A gyermek gyermekiesen viselkedik Veled szemben, mert Te anyai módon cselekszel ő vele szemben; annyival gyerme-kibb ő, mennyivel anyább vagy Te. Hozzád jár iskolába az

¹ Seyffarth liegnitzi kiadása X. kötetének 145. lapján.

emberformáló; Tőled tanulja meg, miként kell magát a természetnek alávetnie, aminthogy Te is aláveted magadat amannak. Abból a módból, ahogyan Te a gyermek tevékenységének szeretettel teljes szabadságot engedsz, ő is megtanulja, miként kell a gyermeki tevékenységnek szeretettel teljes szabad tért adni. Oktatásának alakja nem más, mint egyszerűen felfogott és ábrázolt menete a gyermek ama tevékenységének, melyet a Te szellemed indít meg. Belőled, a Te eljárásodból eredt az emberképzés módszere, abból az elvből, hogy az, amit a természet és Isten Tebenned véghez vitt a gyermekkel, az minden igazi nevelés alapja.

Pestalozzi 1805-ben ezt írta¹ tanítványainak; „Amit tettem, csak elvetett mag; növekedésének gondozása a ti kezetekben van.“ A mag nemcsak kikelt, de dús tenyészetet is fakasztott. A mester pedagógiájának ez a rendkívüli hatása azonban már csak a század fordulóján kezdett mutatkozni. Ezért tárgyalásunkat ezen a ponton le kell zárunk,² rövid utalással arra a hatalmas mozgalomra, melyet Pestalozzi korszelvű tanítása és példaadó életmunkája a tizenkilencedik század elejétől napjainkig világszerte támasztott. Szívétől ihletett gondolatainak kincsesbányájából mindaddig meríteni fognak nevelők és tanítók, míg él lelkökben az a hit, hogy az emberiség tökéletesítése a legmagasztosabb erkölcsi feladat, melyet ember kitűzhet magának, s hogy ennek a tökéletesítésnek nincs hatalmasabb eszköze a nevelésnél. Ennek a pedagógiai idealizmusnak legnemesebb képviselője Pestalozzi.

¹ Israel, II. 115.

² Ezért nem történik említés e mű III. részében Pestalozzinak a magyarországi népoktatásra való hatásáról és a magyar Pestalozzi-irodalomról. Mindez már a XIX. századhoz tartozik. L. Kiss Áron, A magyar népiskolai oktatás története, Bpest, 1881. I. füzet, 147. s. k. l. („A magyar Pestalozzisták“). A magyarországi Pestalozzi-irodalom bibliográfiáját 1927 elejéig majdnem kimerítő teljességgel Kemény Ferenc állította össze a Magyar Paedagógia 1927. évfolyamának a centenáriumi emlékére kiadott Pestalozzi-füzetében.

HARMADIK RÉSZ.

HAZAI TÖREKVESEK
ÉS ALKOTÁSOK.

ELSŐ FEJEZET.

A KÖZNEVELÉS KÜLSŐ TÖRTÉNETE
ÉS ÁLLAPOTA.¹

113. A köznevelés szelleme a XVII-ik században.

— A két magyar hazában is, miként Európa nyugati országaiban, a hit kérdései uralkodtak a lelkeken az egész tizenhetedik század folyamán. Az az ellentét, mely a hitújítás nyomán támadt a keresztények közt, most mind jobban kiélesedik s mind mélyebb és szélesebb szakadékot hoz létre a magyar katolikusok és

¹ Művem ezen harmadik részének, különösen az első fejezetnek szövegében az olvasó néhány oly helyet fog találni, melyeket szóról-szóra vagy csekély módosítással „A magyarországi középiskolák múltja és jelene, Budapest, 1896” című munkám 19—61. lapjairól vettem. Ezt az eljárásomat, úgy hiszem, nem kell mentenem: az illető megállapításokat és értékeléseket ma sem írhatnám meg másképen. A mű már két évtized óta teljesen elfogyott és egészen kikerült a forgalomból. Ugyanez áll „A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában” című (Budapest, 1899—1902) forrásszerű nagy munkámról, melyből bőségesen merítettem adatokat. Ahol nem idézek, most említett műveimet követem. A tárgyamra vonatkozó nagyobb összefoglaló művek a következők: Kármán Mór, Közoktatási Tanulmányok (Közoktatásunk multja) Bpest, 1911. — Kiss Áron: A magyar népiskolai tanítás története. Bpest, 1881. — U. az: Adalékok Magyarország nevelés- és oktatásügyi történetéhez. Buda-Pest, 1874. — Mészáros Ferenc: A magyarországi kath. gymnasiumok története. Budán, 1865. — Molnár Aladár: A közoktatás története Magyarországon a XVIII-ik században. I. Bpest, 1881. — Szelényi Ödön: A magyar ev. nevelés története a reformációtól napjainkig. Pozsony, 1917. — Szilágyi István: A gymnasiumi oktatásügy története a magyarországi helv. hitvallásuaknál. Sárospatak, 1861. — Városv Gyula és Weiser Frigyes: A katolikus iskolaügy Magyarországon. Kalocsa, 1882—1885. 4 füzet. (Az első füzet szól a magyar katolikus alapítványok jogi természetéről, különös tekintettel a katolikus iskolaügyre; a II—IV. kötetek [Literae authenticae] az eredeti alapító levelek szövegeit közlik.) — V. ö. még a millenniumi összefoglalások közül a következőket: Péterfy Sándor, A magyar népoktatásügy; Sebestyén Gyula, Az elemi iskolai tanítóképzés; Többen, A felső oktatásügy Magyarországon.

protestánsok közt, s így történik, hogy a köznevelésnek valamikor egységes folyamata hazánkban is két, teljesen különhaladó ágra szakad, melyek egyhamar nem fognak egymással találkozni. A vallásos érdek felekezeti érdekké szűkül. A hitvitázás, mely szakadatlanul folyik odakünn az életben, erős hatással van az iskolára is: a nevelés keresztény eszményei mindkét részen sajátos színezetet öltenek, időhaladtával mind idegenebbül állanak szemben egymással.

Ezek az ellentétek azonban — a XVII-ik század végéig — más-más formában nyilvánultak meg Magyarországon és Erdélyben. Amott a katolikus, emitt a protestáns vallás az uralkodó; amott katolikus a király, emitt — néhány kivételt nem számítva — reformált hitű a fejedelem. Magyarországon az ellenreformáció zászlóbontásától kezdve mind szűkebbre szorul a protestánsok szabad vallásgyakorlata, Erdélyben viszont — Bethlen Gábor uralkodását nem tekintve, akinek szélesebb kultúrpolitikai látókörét az az egy tény is bizonyíthatja, hogy Nagyszombatban 24 katolikus papnövendéknek országos költségen való kiképeztetéséről intézkedett¹ — a század előhaladásával mind nyomasztóbb helyzetbe kerültek a katolikusok. Mivel pedig az iskola e korban elválaszthatatlan tartozéka az egyháznak, a vallás szabad gyakorlásának nagyobb vagy kisebb mértéke szükségkép megérezttette hatását a köznevelés intézményeire is.

Magyarországon a század hatvanas éveinek vége felé kezdődik a protestánsok iskolatartási szabadságának nagyobb arányú, tartós korlátozása. Az 1681. évi soproni és 1687. évi pozsonyi országgyűlésen hozott ú. n. artikulás törvények megnevezik az országnak ama területeit (helységeit), melyeken szabadon gyakorolhatják vallásukat és szabadon tarthatnak iskolákat az ágostai és helvét hitűek, minek az volt az értelme, hogy a meg nem nevezett helyeken a törvény nem engedi meg nekik sem a vallásgyakorlatot, sem az iskolatartást. Valóban, számos iskolájuk bezárult vagy működésében akadályoztatott. Ezzel szemben a katolikus

¹ Molnár Aladár adata (id. m. 580. l.).

iskolák mindenütt királyi óltalomban részesültek, s működésük csak a nemzeti felkelések alatt háborgattatott.

Erdélyben a helyzetet legjobban a Jézus-Társaság kolozsvári (ill. kolosmonostori) térfoglalásának változatos története jellemzi. A XVI-ik század második felében (1580-ban) hívta be őket a katolikus Báthori István; 1588-ban kitiltatnak, 1595-ben újból bebocsátatnak, 1607-ben és 1610-ben újból kiűzetnek, 1615-ben ismét elfoglalják helyöket; 1653-ban most már negyedszer kitiltatnak, s csak a század legvégén, 1693-tól kezdve maradnak meg végleg Kolozsvárt.¹ Mindez részben országgyűlési végzésekkel történt, amiről az 1653-ik évi idevágó törvénycikk² tanuszkodhatik:

A Jézuitai szerzetnek állapotjáról eleitől fogva az országnak sokrendbéli constitutiói s igen változó karban is forgott állapotjok: mert néha magok viselések circumscribáltatott és scholában való tanításon kívül, minden egyéb exercitiumok tőlük megtilalmaztatott. Néha bizonyos és csak két vagy három helyekre engedtetett bémenetekre való szabadság, de oly condíciókkal, hogy az egyéb rendbéli régi tanítóknak békességes állapotjoknak megbántódására ne legyen és semmi eszveszésre, egyenetlenségre okot ne adjanak.

Néha pedig az országnak és hozzá való birodalomnak minden részeiből teljességgel exuláltattanak mind személyekben, s mind pedig mindennemű jóknak birodalmitól priváltattanak in perpetuum, még pápista fejedelmeknek [Báthori Zsigmond] s akkori tekintetes nagy embereknek idejekben is... a jésuita szerzet pedig mostan e hazának minden részeiből... kirekesztetett, ... ezután is sem titkon, sem nyilván nem admittalandó szerzetnek tartassék in perpetuum...

¹ A jezsuiták szívósságát semmi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy ismételt kitiltásuk dacára is, az egész század tartama alatt, titokban, rendi ruházatukat levette, tovább tanítottak Kolozsvárt. Ezt a tényt az 1762/3-ik évi invesztigáció alkalmával a kolozsvári főiskola előljárója így jelenti a guberniumnak: „Scholae (Claudiopolitanae) initium habuerunt a 1^a statim Fundatione et Erectione, et subinde expulsa per haereticos Societate, cessarunt publice tractari; tradebantur tamen a nostris veste aliena occultatis saeculo integro, donec tandem Magni Leopoldi Caesaris auctoritate in hanc civitatem reducta etc.“ O. L. Erd. Udv. Kanc. 399 ex 1764. — V. ö. Szilágyi Sándor: Erdély irodalomtörténete. Bpesti Szemle, IV. köt. (1858) 4—5. l.; 191—192. l. — Kővári László: Erdély történelme. Pest, 1863. V. köt. 221; VI, 46.

² Approb. Const. I. r., 2. c., art. 1; 3. c., art. 1.

Ujabban is végeztetett, hogy a jésuitai szerzet és azon szerzetnek követői a feljebb megírt mód szerint in perpetuum kirekesztessenek és minden javoktól priváltattaknak tartassanak és soha semmi időben ez hazába be ne hívatassanak, vétessenek, se ne bocsáttassanak semmi rendbéli emberektől.

De nemcsak a Jézus-Társaság ellen irányuló országos tilalmak, hanem sok más jelenség is bizonyíthatja a protestáns (különösen református) vallás uralkodó helyzetét Erdélyben a katolikus nevelés rovására. Apor Péternek a század második felére vonatkozó feljegyzéseiből¹ tudjuk, hogy az erdélyi prédikátorok eltiltották „az más vallású² urakat s nemességet, hogy catholica iskolában gyermekeket ne taníttassák“. Ugyanez az író panaszolja, hogy a kálvinista fejedelmek idejében katolikus gyermekeket elvettek szüleiktől és kálvinistákká tették őket; továbbá „megtilták, hogy rhetorikánál tovább az catholikusok ne tanítsanak; catholikus, se úr, se fő, se nemes ember gyermekei külső iskolában tanulni ne menjenek, annál inkább académiákra“.

De legjobban jellemzi a helyzetet az 1744. évi VII. t. c.,³ mely eltörli a katolikusokra sérelmes régibb törvényeket, nevezetesen azokat, melyek a kath. püspököt „kizárták“, a káptalant a gyulafehérvári és kolosmonostori levéltárak őrzésétől eltiltották, a katolikus templomokat, kolostorokat és kollégiumokat bizonyos helyekre szorították (ad certa dumtaxat loca restringunt), a szabad vallásgyakorlatot korlátozták, a Jézus Társaságot száműzték és pártfogóit hűtlenségi pörbe fogatni rendelték volt.

Hogy viszont Magyarországon a protestánsokat kiméretlenül sanyargatták, vallásuk szabad gyakorlásában háborgatták, iskoláik működését megnyírbálták, gyermekeiket erőszakosan térítgették stb., oly tények, melyek már a XVII. század utolsó tizedeiben, a soproni és pozsonyi törvénycikkek hatása alatt sűrűn jelentkez-

¹ Metam. Transylv. 13. cikkely (422—425. l.).

² azaz: protestáns urakat (Apor P. katolikus volt).

³ Erd. Art. Nov. VII (a római katolikus és az ezzel valóban egyesült gör. kath. vallásra sérelmes cikkelyek eltörléséről).

tek, s melyeket mint közismerteket bizonyítani fölösleges. Oly kor volt ez, melyben még nem látszott lehetségesnek a keresztény hitfelekezetek békés együttélésének kölcsönös méltányosság alapján való biztosítása. A szenvedélyek lángja még magasan lobogott; a türelmetlenség mindkét részről alig ismert határt.

114. Az iskolázás külső akadályai. — Álljon itt néhány példa annak igazolására, hogy egyrészt a felekezeti ellentétekből eredő visszavonások, másrészt a nemzeti felkelések okozta zavargások helyel-közzel mily gátat vetettek a rendszeres iskolázásnak. Első sorban említendő a reformátusok sárospataki kollégiumának ismeretes bujdosása 1671 és 1704 közt, melyről az iskola régi történetírója¹ oly megkapóan hű és a kor-viszonyokat szomorúan jellemző képet fest. Az 1661-ik esztendőben kezdett „ezen oskolának tündöklő napja béborulni“; tiz év múlva Báthori Zsófia, II-ik Rákóczi György özvegye és fia I. Rákóczi Ferenc által

„az egész Tanuló-Ifjúság, a Professorokkal egygyütt Tanulóhelyéből kihajtatott, annak minden birtokai s jövedelmei, szőlője, szántóföldjei s a. t. elvétettenek; kútfejei bézárattanak; s a Tanuló Sereg minden óltalomtól és segítségtől megfosztatván, ide-stova fel- s alá bújdosni kénytelenítettet.“

A hontalanná vált iskola a nyomda és könyvtár megmentett részeivel egy ideig Debrecenben húzta meg magát, azután Apaffi Mihály fejedelem engedelmével Gyulafehérvárott telepedett meg. Csak 1681-ben szállingóztak vissza a deákok széniorjukkal Patakra, egy darabig professzor nélkül tanúlgattak, míg öt év múltán idősb Tsétsi János vállalta el tanításukat, aki utóbb 22 éven át a „bujdosó, árva Oskolának hűséges őrzője és megtartója“ lett. Az iskola azonban

1687-ben, április 24-ik Napján, újra megháborítottatott, ősi lakóhelye elvétetett, a Tanulók belőle kihajtattanak. Ekkor

¹ Szombathi János: A sárospataki ref. kollégiumnak rövid históriája. Spatakon, 1809. 6—8. l. — V. ö. Historia Scholae seu Collegii Sárospatakiensis, delineata a Johanne Szombathi. Sárosp. 1860 (passim; de különösen 173—190. l.).

ezeknek egy része ismét Erdélybe bújdosott: más része pedig, (Vilmányban volt rövid várakozása után) ugyan tsak —

1687-ben, július 12-dik Napján, Tanítójával, most említett Idősb Tsétsi Jánossal egygyütt Gönczre általment, és ottan telepedett meg. Tsudálkozásra méltó, melly szép előmenetellel virágzott Gönczön is ez az árva Pataki Oskola; de tsak mintegy nyóltz esztendeig; mert —

1695-ben, Márczius 25-ik Napján innen is kimozdított, és tovább menni kényszerítettet. Akkor osztán a Tanulók Tanítójokkal egygyütt, ugyan azon esztendőben, úgymint —

1695-ben, Májusnak 20-dik Napján, Kassára bújdostanak, és a Városban belől megszállottanak. De ott jól meg sem pihenhettenek, majd mindjárt a következő —

1696-dik Esztendőben Márczius 27-dik Napján ezen szegény jövevény-oskolának hely a városon kívül a Hostáton mutattatott. Ott telepedtek hát meg annak tagjai, ott építettek új lakó-helyet, és ottan is tsudálatosan szaporodtanak s gyarapodtanak. De nem maradhattak itt is tovább nyóltzadfél esztendőnél: mert —

1703-dik és 1704-dik esztendőben, az akkori dühösködő támadásban, az úgy nevezett Kurutzok által Kassa ostrom alá vétetvén, ez a minden óltalom nélkül lévő Oskola is pusztulásra jutott, a Professor a városba bément, s az egész ostrom alatt ott szenyvedett; a Deákok pedig a kassai kommandáns hírével, s annak javaslatából, az ellenség kezébe esett lakóhelyeket oda hagyták, és még azon

1704-dik esztendőben, apródonként, régi Ősi hónnyokba, ide S.-Patakra visszaverekedtenek: azután tsak hamar a Professorkok is, a fellyebb is említett Idősb Tsétsi János visszajött, a kinek szorgalmatossága, s Jóltevőiknek hathatós segedelme által, ezt az elrongyollott szegény oskolát megfoldozgatták, sőt lassanként meg is építették.

Ugyancsak hirhedtté vált az ágostaiak eperjesi „gymnasium illustre“-jének viszontagságos sorsa: 1666-ban nyílt meg a hívők adományaiból a királyi tilalom ellenére; 1671-ben Spankau császári tábornok magtárul foglalja le az iskola épületét; 1672-ben a jezsuiták helyezkednek el benne; 1673-ban Volkra tábornok fegyveres erővel űzi ki belőle a tanárokat és tanulókat; 1680-ban Thököli visszaadja a protestánsoknak, de

még ugyanazon évben Kopp császári tábornok elveszi tőlük és a katolikusoknak adja; 1682-ben Thököli másodszor is visszahelyezi jogaiba az ág. hitv. ev. kollégiumot, de 1687-ben gróf Csáky kir. biztos a protestánsokat templomaikból és iskoláikból kiűzi, mire 18 éven át teljesen szünetel az intézet. — A nagyszombati Jézus-társasági kollégiumban 1620-tól 1624-ig, 1644-től 1646-ig, 1682-ben és 1701-től 1705-ig nem tanítottak a Bethlen, Thököli és Rákóczi-féle felkelések zavarai közt. Az ungvári jezsuita gimnáziumot Thököli 1678-ban felgyújtatta, minek következtében ott 1694-ig nem volt oktatás. A lőcsei jezsuitákat 1682-ben űzte ki Thököli s gimnáziumuk 1684-ig szünetelt. Ugyancsak Thököli mozdította el a jezsuitákat Gyöngyösön, Sárospatakon és Szakolczán. Besztercebányán 1705-től 1709-ig, Egerben 1703 és 1711 közt, Rozsnyón 1705-től 1708-ig nem taníthattak a katolikusok. A példákat szaporíthatnám. A felhozottak is bizonyíthatják, nem egyszer mily nehézségekkel kellett a század folyamán iskolafentartóknak, tanároknak és tanulóknak megküzdenniük, hogy lelki szükségleteiknek megfelelő művelődési munkát végezhesenek.

115. Az iskolaügy politikai jelentőségének fölismerése. — A XVII-ik században a köznevelés még túlnyomóan egyházi érdekeket szolgált. Bethlen Gábor erdélyi fejedelem, aki a tudomány és műveltség szeretetétől indítatva a gyulafehérvári kollégiumot a nyugati országok akadémiáinak színvonalára emelte híres külföldi tanárok (Opitz, Crell, Alstedius, Bisterfeld) meghívásával,¹ ebben az összefüggésben majdnem kivételnek tekinthető. Pázmány Péter első sorban a „római katolikus vallás terjesztése végett“ alapította meg a nagyszombati egyetemet, s ugyanez a főindíték szerepel e század folyamán alapított katolikus gimnáziumok összes alapító leveleiben, rendszerint azzal a hozzáadással, hogy az új tanintézet alapítása is hozzá fog járul-

¹ V. ö. az egykorú források közül Kemény János erd. fejedelem önélet-írását (Pest, 1856) 35. l.; Szalárdi, Siralml. M. Krón. II. k. 1. r. (Pest, 1853); Approb. Const. I. r., X. c., art. 1—3.

hatni az elburjánzott eretnekségek ellen folytatandó küzdelem sikeréhez. Az államhatalom is az egyházi érdekek szolgálatába szegődik, amidőn akár a pártfogolás, akár az elnyomás szellemében rendelkezik az iskolákkal, végső elemzésben az uralkodó vallás helyzetének biztosítása és erősítése végett. A magasabbrendű művelődéspolitikai gondolat épp úgy hiányzott az 1681. és 1687-ik évi magyar törvényekből, mint ahogy nem volt meg az 1708-ik évi országgyűlés idevágó határozmányaiiban, vagy Eleonórának 1711. évi szeptember 28-án és III. Károlynak 1714. évi április 28-ikán kelt rendeleteiben sem.

Az államnak az a természetes feladata, hogy valamely egységbe foglalja az ország összes közművelődési tényezőinek munkásságát, először jelentkezik — még csak legáltalánosabb körvonalaival ugyan — az 1715. évi LXXIV. és az 1723. évi LXX. magyar törvénycikkekben, melyek magállapítják a királynak az összes alapítványok és iskolák fölött való felügyeleti jogát, a Suprema Inspectiót.

Ez a felügyelet azonban — az előzményekhez képest — eleinte nagyon egyoldalúan érvényesül, különösen Magyarországon, ahol a protestánsok iskola-tartási joga most már az eddigieknél is nagyobb mértékben, az 1681. és 1687-ik évi törvényeken túlmenően, korlátoztatott. Az 1715. és 1723. évi törvénycikkek végrehajtására rendelt Pesti Országos Bizottságnak és a Savoyai Jenő elnöklete alatt tartott bécsi ministeri értekezletnek idevágó jelentései alapján jött létre az 1731. évi Carolina (Ideális¹) Resolutio, melynek értelmében a helytartótanács III. Károly uralkodásának hátralevő éveiben és Mária Terézia idejében egyfelől több protestáns iskolát a grammatikaig bezáróan lefokozott, illetőleg megszüntetett, másfelől a királyi szabadalomért folyamodó protestánsok útjába a nép megterhelésének ürügye alatt mindennemű akadályt gördített. Így törölte el a nevezett kormányshoz a humanisztikus osztályokat a bártfai, selmeczi, körmöczi, beszterczebányai, szatmári és czeplédi iskolákban, így

¹ azaz: egyetemes elvi jelentőségű döntés.

zárta be a lévai, győri, pápai, tatai és rimaszombati iskolákat s így akadályozta meg magasabb protestáns iskolák szervezését mindenütt, ahonnan ilyenek felállítása iránt irányuló kérelmek érkeztek.¹

Mária Terézia trónralépésével a tanügynek, mint politikumnak elgondolása a felsőbb körökben mind általánosabbá válik. Hiszen maga a királynő írja le egy hivatalos előterjesztés szélére amaz emlékezetes sorokat, hogy a tanügy mindenképen politikum (ist und bleibt ein politikum). Ennek a gondolatnak jegyében indult meg és ment végbe a magyarországi és erdélyi közoktatás országos rendezése, melyet az iskolák statisztikai felvétele nyitott meg. Az ilyképen egybegyűlt anyag teszi lehetővé, hogy a köznevelésnek az 1777. év előtti állapotáról tudomást vehessünk, kirekesztve egyelőre az iskolák belső életében helyenként és időnként feltűnedezett reformkísérleteket, melyeknek méltatására később térünk rá.

116. A magyarországi közoktatás állapota a régi rendszer idejében.² — Az említett statisztikai felvétel mindenek előtt igen tanulságos képet nyújt a *nép-oktatásról*. Tátongó hézagok és kirívó fogyatkozások katolikus és protestáns falusi iskolákban egyaránt. Az oktatás anyagi és szellemi feltételei elégtelenek. Tankötelezettség nincsen; az iskolázás rendetlen; százával vannak oly iskolák, ahol a tanulók száma nem haladja meg a 10-et, s ezrével olyanok, melyekben a szorgalmi idő legföljebb 4—5 hónapra terjed, mert a jobbágyok az év legnagyobb részében mezei munkára fogják gyermekeiket. Nem egy helyen éveken át szünetel az oktatás, mert nincs iskolamester vagy nincs iskolai épület vagy nincsen tanuló. Az oktatás általában olvasásra és írásra szorítkozik: de van akárhány olyan iskola is, ahol csak olvasást tanítanak, viszont másutt éppen nem ritkaság számba megy a latin nyelvtan

¹ V. ö. Brevis et succincta Deductio Status Religionis Evangelicorum H. n. 1790. 49—50. l.; — továbbá: Succincta Deductio iurium et gravaminum Evangelicorum H. n. 1790. 43—44. l. — Révész Imre: A magyarországi protestantizmus története. Bpest, 1925. 51—57. l.

² Az erdélyi iskolákról a negyedik fejezetben külön lesz szó.

elemeinek (rudimentumainak) oktatása. Semmi tervszerűség az iskolai munkásságban. Nem is lehet, mert tanítóképzés nincsen s rendszeres felügyelet is hiányzik. A tanítók egy személyben kántorok is, ezenkívül igen gyakran falujegyzői is: általában műveletlenek, sokan rendetlen életűek és kötelességmulasztók. Jobbak az állapotok a városokban, hol a katolikusoknak elég jól szervezett külön elemi iskoláik vannak (Pozsony, Buda stb.), míg a protestánsoknál rendszerint a kollégiumok vagy partikulák legalsó osztályai végzik az elemi oktatást, a kor mértékéhez képest elegendő sikerrel. A görög nem egyesültek iskolái csekély számuknál fogva alig jönnek számba. A zsidók, ahol vannak, otthon taníttatják gyermekeiket.

A falusi és mezővárosi iskolamesterek száma az 1773-ik évben befejezett összeírás szerint¹ magyarországon: 4315. Mivel pedig ugyanekkor az országban 8240 falvat és 502 mezővárost, összesen 8742 helységet (loca) számláltak, tényként megállapítható, hogy a helységeknek mintegy a felében nem volt iskolamester.

A katolikusok közép- és felsőoktatását a tizenhetedik században majdnem egyedül a jezsuiták, a tizennyolcadikban ők és a kegyes tanítórendiek látták el. Nehány más szerzetbeli latin iskola keveset számít.²

A Jézus-Társaság csak többszörös próbálgatás után tudott megtelepedni, utóbb azonban meglepő gyorsasággal terjedt el. A XVI-ik század második felében csak a nagyszombati és túróczi, illetőleg sellyei gimnáziumokban tanítottak a jezsuiták, 1773-ban a rend feloszlata idejében, Magyarország területén 1 egyetemök, 3 akadémiájok, (Kassa, Győr, Buda), 31 gimnáziumuk és 9 nemesi konviktusuk volt.

Nevelésök végcélja minálunk is ugyanaz, mint az egész világon: a kereszténység egységének visszaállítása, első sorban a fiatal nemzedék katolikus öntuda-

¹ Magyarország helységeinek 1773-ban készült hivatalos összeírása. Kiadja a magyar békeküldöttség. Budapest, 1920.

² Pálosok, csemonkosok, premontriek, bencések, minoriták, ferencesek iskolái. A pálosoknak 2 gimnáziumuk volt, a többiekéi kis latin iskolák 1—2 osztállyal.

tának biztosításával. S e részben hálás tér nyílt meg nekik Magyarországon, ahol a reformáció rendkívüli arányokban hódított a tizenhatodik század második felében, a tizenhetediknek elején már szinte uralkodó hatalomra tett szert s már-már kiszorította az ősi vallást legerősebb állásaiból.

Nevelő és oktató eljárásaik hazánkban is ugyanolyanok voltak, mint Európaszerte.¹ Általában ragaszkodtak itt is Ratiójok rendelkezéseihez. Gimnáziumaik két, egymás fölé helyezkedő tagozatból állottak: az alsó a három grammatikai osztályt foglalta magában, a felső a poézis és retorika osztályait. Ahol kevés volt a tanuló, az öt osztályt négyre, esetleg háromra vonták össze, de az oktatás fentemlített keretei sohasem változtak. Rendszerint 6—7 év alatt végezték tanítványaik a latin iskolát. A gimnáziumhoz csatlakozott néhány helyen a kezdetben 3, később 2 évre terjedő filozófiai tanfolyam, s ehhez a 4—5 éves theologiai kar. Az elemi oktatással maguk sehol sem foglalkoztak, de egyes gimnáziumaikban az elemi osztályt felállították és világi egyénre bízák. Filozófiai és theologiai tanfolyamaikban professzorok (felszentelt áldozó papok), gimnáziumi osztályaikban túlnyomóan csak magiszterek tanítottak, kik a gimnáziumi, jobb esetben a filozófiai tanulmányok végeztével néhány évig tanárokkul működtek s azután tovább folytatták tanulmányaikat. Tanárképzésökről minálunk intézményszerűen gondoskodtak: Szakolczán tanárképző intézetet (collegium repetentium) tartottak fenn. Nagyszombati egyetemükön világi tanároktól ellátott jogi kar is volt, melyen nemcsak római, hanem a tizenhetedik század közepe óta — bár rendszertelenül — hazai jogot is tanítottak, míg a nyugat-európai egyetemeken az utóbbi csak a XVIII-ik század közepén lép be a tanulmányi rendbe. Orvosi kara 1769 óta van az egyetemnek.

Oktatásuk gerince a bölcseleti tanfolyamban a skolasztikus filozófia, a gimnáziumban a latin nyelv. A görög nyelvnek hazai intézeteikben kevés időt szántak;

¹ Lásd „A Renaissancekori nevelés története“ című művem 241—276. lapjait.

sokkal kevesebbet, mint Ratiójuk megkívánta volt. A XVIII-ik század harmadik tizedétől kezdve (az 1735. évi Molindes-féle típus értelmében) az egyetemes történelem alapvonalait is tanították. Latin nyelvi tanításuk anyaga, ennek az anyagnak elrendezése és feldolgozása egészen olyan volt, mint bármelyik más európai gimnáziumukban, azzal a helyi viszonyok követelte természetyszerű eltéréssel, hogy az alsó osztályokban a hazai nyelvek valamelyikét, amelyet azon a vidéken beszéltek, vették segítségül fordításközben. Nyelvtanuk az Alvari-féle, retorikai tankönyvük szerzője Soarius (Alvarez és Suarez spanyol jezsuiták). A versenyzés, a tanulás eredménye szerint való elültetés, az osztályoknak római és görög, vagy római és pún táborokra osztása nálunk éppúgy megvolt, mint mindenütt, ahol tanítottak. Akadémiákat és színi előadásokat nálunk is rendeztek latin nyelven, de a XVIII-ik század közepétől egyszer-másszor magyar nyelven is.¹ Fegyelmi rendtartásukat Magyarországon is a szelidség és nyájasság jellemezte, erkölcsi nevelésök itt is inkább egy általános típusnak, mint az egyéniségnek kifeformálására törekedett. Vallásos gyakorlataikat és Mária-kongregációik működését nálunk is ugyanaz a szellem telítette meg, mint a külföldön. Általában kitűnő iskolaszervezők és nagyon lelkiismeretes nevelők voltak. Ezért a tizenhetedik század folyamán az egész ország katolikus közvéleményét meghódították: főurak és magasrangú hölgyek, főpapok — elég Pázmány Pétert és Széchenyi Györgyöt említenünk —, városok, minden rendű és rangú szülők versenyeztek erkölcsi és anyagi támogatásukban. Latin nyelvi oktatásuk sikereit még protestánsok is elismerték: Bethlen Gábor írja² egyik levelében (1621), hogy unokaöccse „ne magyar scolák-

¹ Alkalmat veszek magamnak itt arra, hogy „A Magyarországi Közoktatás Története M. T. korában“ című művem I. kötetének 125. lapján olvasható nyilvánvalóan téves adatot helyreigazítsam, melyről ma már nem tudom megállapítani, sietségből eredettnék avagy sajtóhibának tekintsem-e? Az idézett helyen a magyarországi jezsuita iskolai drámák számát a XVII-ik század elejétől 1772-ig 10.000-nek, az egymástól különbözőkét 5000-nek vettem fel, 1000 illetőleg 500 helyett.

² L. Molnár Aladár, id. m. 583. 1.

ban való hitván szokás szerint, hanem more jesuitarum exerceálja magát az oratio csinálásokban, legyen jó retor, orator, eloquens, ha adatik“. Természetesen a gáncstól és támadásoktól sem maradhatott mentes iskolázásuk. Cserei Mihály históriájában² olvassuk, hogy mikor 1706-ban hat felsőmagyarországi vármegye közönsége Rákóczi Ferenc pártfogását kérte ki a jezsuiták számára, kiknek az országba jövele óta „a deáki tudományok florealnak, a tanulóknak nagy könnyebbségekkel“, a fejedelem — bizonyára a politikai helyzet sugallta célzatossággal — egyebek közt azt felelte nekik, hogy a jezsuiták térfoglalása előtt mind a többi keresztény országokban, mind Magyarországon „a deáki tudomány jobban s rendesebben nevedett, és amit a jezsuiták tanítanak is, noha azt hazudják, hogy az ő munkájok, de mind a régi más szerzetekbeli tudós emberek inventiói, hanem a jezsuiták a másoktól készített étket magok tálokban rakták s úgy adták elé“. Kétségtől a leggyengébb érv azok között, melyeket ellenök valaha felhoztak.

A Jézus-Társaságnak a XVIII-ik század elejétől kezdve versenytársa támadt a kegyestanítórendben. A piaristák Lengyelországból jöttek be hazánkba még a XVII. század közepén. Egy századdal később mintegy 20 gimnáziumban tanítottak. Tanrendszerökben eleinte a jezsuiták Ratiójához alkalmazkodtak, s iskoláik külső szervezete mindvégig erre a mintára volt szabva. Még a Mária-Társulatokat és a színielőadásokat is átvették tőlük. Utóbb mindinkább saját útjaikat követték az oktatásban s e téren árnyékba borították az egykor oly dicsfénnnyel övezett jezsuita intézeteket. A XVIII-dik század derekán már általános népszerűségnek örvendtek. E közkedveltségüket több körülménynek köszönhatték. Egyik az, hogy elemi oktatással

² Kazinczy Gábor kiadásában (Pest, 1852), 379—380. l. — A latin szöveg (Responsum Francisci Rákóczy ad Supplicationem sex Comitatum protestantium contra Relegationem ex Hungaria Patrum Societatis Jesu) egy sárospataki kódexben: „Historia Scholae Reformatae... opera et studio Georgii Király de Szathmár.“ (fol. 1160 l.), a 365. és k. lapokon. V. ö. Fessler, Gesch. d. Ungern V. 35. l.

is foglalkoztak (Kalazanci Szent József idejében csak ezzel). A másik, hogy intézeteik nagyon kevés anyagi terhet róttak azokra a városokra, melyek befogadták őket (mutatja például a pesti kollégium története¹). A harmadik, hogy egyedüli rendi hivatásuk a tanítás volt: egész életüket csakis az iskolának szentelték (lelkészkedéssel és térítéssel nem foglalkoztak). Végül, az 1715. évi 102 t.-c. és III. Károly 1720. évi rendelete alapján a piaristák hazánkban teljesen külön magyar tartományt képeztek s magyar kormányzók alatt állottak, kiket magyar rendtagok választottak (a hazai jezsuiták az osztrák-magyar közös provinciához tartoztak). Ez a viszonylagos önállóságuk okozta, hogy oktatásuk anyagának megválasztásában és feldolgozásában jobban alkalmazkodhattak a hazai viszonyokhoz és a haladó kor követelményeihez, mint a jezsuiták.

A magyarországi protestánsok közép- és felső iskoláit a tizenhetedik és tizennyolcadik században igen nehéz számszerűen megállapítani. Ennek oka tanterveik rendkívüli változatosságában, úgyszintén iskoláik sorsának különböző alakulásában, nemkülönben tanítóik készültségének — aszerint, mint külföldi akadémiákon jártak, avagy ilyen magasabb kiképzésben nem részesültek — semmi biztos mértékhez nem köthető sokféleségében rejlik. Ily körülmények közt legcélszerűbbnek látszott az 1766. évi országos összeírás adatai alapul venni, mely szerint — hozzávetőleges számítással — a reformátusoknak 40, az ágostai hitvallású evangélikusoknak 35 oly iskolájuk volt Magyarországon, melyek a mondott évben a latin nyelv elemeit meghaladó, tehát közép- vagy felsőiskolai oktatásban részesítették növendékeiket. Mindezekben az intézetekben nagyon sok egyéni változattal találkozunk. Oly egyformaság, minő a jezsuita vagy akárcsak a kegyesrendi iskolákat jellemezte, elképzelhetetlen a protestantizmusnak az egyéniségre alapított közszelleme miatt sem: minden iskola úgyszólván külön-külön fejlődött; általános érvényű tanügyi szabályok legföljebb egyes egyházkerü-

¹ Takáts Sándor: A budapesti piarista kollégium története. Bpest, 1895. 25. s. k. I.; 72. s. k. I.

leti zsinatokban jöttek létre, s ezekben is csak kivételesen és szórványosan. Mindamellett kétségtelen, hogy ha nem is egyetemes szabályok alapján, de a dolgok ereje folytán sok kisebb iskolájok oktató rendje és eljárása annyiban hasonlított egymáshoz, hogy önkéntelenül is az egyik vagy másik nagy anyaiskola hatása alá került. Az ágostaiaknál Eperjes, Pozsony és Sopron, a reformátusoknál Sárospatak és Debreczen voltak ily középpontok, melyeknek megvoltak partikulái, azaz: befolyásuk alá jutott kisebb latin iskoláik. Így lettek például Szombathi János tanusága szerint a pataki iskola partikulái: Rimaszombat, Göncz, Ujhely, Kassa, Miskolcz, Szikszó, Kecskemét, Kőrös, Sziget, Szatmár, Komárom, Pápa, Losoncz.¹ A partikulák rendszere szerint az anyaiskolából vették rektoraikat, kik ugyanazokat a tankönyveket használták, melyekből maguk is tanultak s ugyanazt az eljárást követték, melyet az anyaiskolában láttak. A hagyományoknak ez a közösége azonban nem gátolhatta őket abban, hogy a vezetésök alatt álló intézményekre saját egyéniségük bélyegét ne üssék. Ebben senki sem korlátozta őket.

A hazai protestáns középiskolák tanulmányi be rendezése lényegben alig különbözött a hazai jezsuita tipustól, mint ahogyan a Társaság németországi gimnáziumai és a Melanchthon vagy Sturm-féle tanulmányi rendszerek közt sem volt s nem is lehetett lényeges különbség, annak a forrásnak azonosságánál fogva, melyből annak idején mindkét részről merítettek. Protestáns iskoláinkban is megvolt a grammatikai és retorikai tanulmány, sőt a nagyobb iskolákban a filozófia és theológia is; de míg a jezsuitáknak legtöbbször módjukban volt e szakaszokat és tanfolyamokat élesen elkülöníteni, addig a protestánsoknál a keretek sok helyütt egymásba folytak, az osztályokat elválasztó vonalak elmosódtak, aminek oka szegénységökben rejlett, mely több tanár alkalmazását nem engedte meg, vagy nem egyszer abban is, hogy felső iskoláik fentartását a hatóságok akadályozván, a gimnáziumi tanfolyamok legfelső osztályában helyezkedtek el burkoltan a logikai,

¹ Hist. Coll. Sárosp. 131—2.

sőt theologiai studiumok is. Ebben a legmagasabb osztályban rendszerint a rektor tanított, az alsóbbakban segédei: az ágostaiaknál a „conrector, subrector és collegák“, a reformátusoknál a köztanítók (publici praeceptores), maguk is felsőbb osztályú tanulók (a reformátusoknál ~~theologiai hallgatók, togátusok~~). A partikulákban gyakran a rektor egymaga tanította az összes osztályokat.

A tanítás anyaga a protestáns tanulmányi rendekben a sokféle árnyalati különbségek mellett is meg egyezett abban, hogy a vallástanon és egyházi éneken kívül mindenütt főtárgyakul a latin grammatikát és retorikát tanították, a legnagyobb iskolákban azonfelül (a Szentírásra való tekintettel) a görög nyelvnek, sőt a héber nyelvnek oktatásáról is gondoskodtak. A történelem és földrajz — mint alább látni fogjuk — már a XVIII. század elejétől jelentkezik.¹

¹ A részleteket megtaláljuk az egyes iskolák monografiáiban. Teljes bibliográfiájok Révész Imre id. művének 8—10. lapjain.

MÁSODIK FEJEZET.

BÍRÁLÓK ÉS ÚTTÖRŐK.

117. Pázmány Péter a magyar családi nevelésről.

— Hogy valamely korszakban milyen a családi nevelés, nehéz megállapítani. Ami ily meghitt körben történik, jobbra elzárkózik a nyilvánosság elől. Annyit talán mégis szabad a tizenhetedik századról feltennünk, hogy e korban a családi nevelés inkább kemény és szigorú, mint engedékeny volt; hogy a gyermekek fegyelmezésében a testi fenyíték sűrűn járta; hogy a szülők iránt félelemmel vegyes tiszteletet éreztek a gyermekek; hogy a vallásnak igen nagy szerep jutott az erkölcsi nevelésben. Az is valószínű, hogy a női erényekben tündöklő nagyasszonyok kis gyermekeiket jó erkölcsben nevelték, s hogy a felserdült ifjakra apjuk példája hatott leginkább, az élet általános stílusában nem mindig jótékonyan (őseink szertelenül áldoztak Bakchosnak és szitokszókkal éppen nem fukarkodtak), de vitézi erényekben bizonyára emelően.

Ha a nagy magyar egyházfejedelem a családi nevelés hibáit oly erősen korholja prédikációiban, szavait nem szabad úgy magyaráznunk, mintha a nevelésnek ez az ága éppen minálunk, s éppen a katolikusoknál teljesen elhibázott, sőt erkölcsrontó lett volna. Szeme előtt inkább az lebeghetett, hogy az emberi gyarlóság erejénél fogva nálunk is, másutt is többre becsülik a szülők a földi javakat, mint az örök értékeket, többre a külső magatartást, mint a lélek megigazulását, s így gyermekeiket sem nevelik az evangélium szerint való igaz keresztényeknek. A katolikus hitszónok alig is mondhatott volna egyebet, de bizonyára a protestáns prédikátor sem. Legjobban bizonyítja ezt *A fiaknak*

istenes neveléséről szóló szentbeszéd, ahol egyebek közt így ítél a szülőkről Pázmány Péter.¹

Ki tudná elő-számlálni, mennyi fogyatkozás vagyon e dologban [az erkölcsi nevelésben] a mostani emberek között? A szülék, mint-hogy *patres carnis*, csak a testet adgyák fioknak, nagy gondot viselnek gyermekeik testére. Ha egy kis nyavalya éri; ha magát megsérti, minden dolgát elhadgya az anyja és fiát sirattya, kérleli, orvosollya; ha balkézszel nyúl az ételhez fiad, úgymond *Plutarchos*; ha tekinteti, ha álla- és dereka hordozása nem esik díszesen; ha egy haja-szála jól nem ál fejében: ottan megdorgálja; és mind addig pirongattya, vesztegeti szegény gyermeket, míg kedve-szerint nem esik a dolog. De emellet, ha rest az isteni szolgálatban; ha csácsogó; ha szerelmeskedik és egyéb vétkekbe esik; nem érzik a szülék oly keservesen efféle lelki nyavalyájokat. Vaj, ki kevés anyák vannak olyak, mint a *Machaboensok* anyja, ki inkább akarta, hogy egy-másután szörnyű halállal megölessék hét fia, hogysem csak egy bűnt cselekednének Istenellen. Bezzeg a mostani szülék, arra gondot viselnek, hogy világi jószágot keressenek és hadgyanak gyermekeknek: de ezred részét munkájoknak abban nem fojtattya, hogy jó erkölcsben és tekéletes jámborságban hadgyák őket, maga Isten azt parancsolja: hogy az atyák, mindeneknek előtte isteni félelemre tanítsák fiokat...

Menyin vannak efféle atyák és anyák, kik meg nem dorgálják, sőt nevetéssel halgattya, mikor szitkozódik kisdéd fiok: és nemcsak torkába töltik a bort, biztatván, hogy igyék, mert az apja-is ezzel kereste, a mi nincs: de ugyan gyönyörködnek latorságában; és katona-gyermekeknek, furcsa-gyors-elméjűnek ítilik, ha, mihent nyelvét tudgya mozgatni, jól tud szitkozódni; néha pedig ugyan biztattya, hogy vagy annyát vagy mást megszidogasson! Menyin vannak, kik leányokat tánczolásra és nyájasságra izgattya! Ezek, csak-nem magok kezével áldozzák ördögnek gyermekeket. Bezzeg a Szent Írás, nem arra tanít, hogy nevetve halljad gyermeked csintalanságát: hanem azt mondgya: non corrideas illi, ne in novissimo obstupescant dentes tui; ne ne vess fiacskáddal, mert ebből nagy szabadságot vészen a gyermek; és végre néked vásik fogad belé, mert, a ki mást megszidogat gyermek-korában, magadat gyaláz öreg-korában.

¹ Vizkereszt utáni I. vasárnapi predikáció. Pázm. P. összes munkái VI. köt. 249—266 l. — Az egész beszédet közli Weszely Ödön Nagy Pedagógusok című olvasmánygyűjteményében. (2. kiad. Budapest, 73—82. l.).

Némileg jellemzőbb részleteket tartalmaz Pázmány-nak az a prédikációja,¹ melynek tárgya: *Mint kell a keresztyén leányt nevelni?*

Valaki rossz erkölcsökben neveli, isteni félelemre és áitatoságra nem szoktattya gyermekeit, mit mivel egyebet, hanem azok lelkét ördögnek adgya?

Nem elég a keresztyén szülék hivatalyára, hogy fiok, leányok betegségében körülölk vigyázzanak, orvosokat keressenek, halálokon siránkozzanak, mint a mai Evangéliomban említett fejedelem; hanem kötelesek azt érteni, hogy a kiket test-szerént szülnék, azokat Istennek szülik, és kemény büntetés-alat tartoznak azzal, hogy Isten akarattya-szerint nevellyék őket.

Látom, hogy a fiak nevelésére vagyon az atyáknak valami gondgyok, mert iskolákba és udvarokba küldik, lovagolni, vadászni puskázni tanítgattyák őket; de a leányok nevelésében nagy gondviseletlenség vagyon, mert csinnyosgatás, ruha-czifrázás, gangosan-lépés, az-az kevélységre-való tanítás minden nevelések. Maga úgy tetczik, igazán írta *Aristóteles*, hogy a leányok jó neveléséből ál főképpen az országok böcsülletes állapotja, nemcsak azért, *Nam mulieres, media pars sunt*, hogy fele az ország lakosinak asszony, hanem azért is, hogy a férfiak jó nevelése nagy részre az asszonyoktól vagyon. Mert a kiktől születünk és kisdedségünkben neveltetünk, azoktól szopjuk tejjel együtt az erkölcsöket, mellyek az új edényben legtartósbak. Erre-nézve merem mondani, hogy tellyes életünk tekéletes vagy feslett állapottya az aszszony-emberek nevelésétül árad, mivel első nyolcz esztendőnk, az-az leggyengébb és hajlandóbb üdönket, asszony-emberek gond-viselése alatt töltjük. A minémű vélekedéseket és erkölcsöket akkor belénk csepegetnek, azoknak sinórá után futamodik a töb életünk. Ennek-felette a szent házasság csendes állapottya a leányok nevelésén át; mert a rosszúl-nevelt leány menyegzője hóltig-való galyiba...

118. Káldi György az iskoláról. — A hitért folytatott küzdelmek izzó légkörébe visz Pázmány Péter fiatalabb kortársa, Káldi György, mikor prédikációinak egyikében² az iskolai nevelésnek a vallásos meggyőző-

¹ Pünköst utáni XXIII. vasárnap. Első Predikáció. Pázm. Pét. Összes Munkái VII., 2, 615. l.

² Az vasárnapokra-való predikátzióknak első része. Pozsony, 1631. 126. l. (Vízkereszt utáni I. vasárnap).

dés kialakulására való nagy hatását fejtegeti. Szavai egyrészt rávilágítanak a Jézus-Társaság pedagógiai alap gondolatára, mely szerint az ifjúság nevelésétől függ a világ felújítása, másrészt azokra az éles ellentétekre, melyek az akkori katolikus és protestáns iskolázást egész szellemökben elválasztották.

Nyilván, valakik hazájoknak javát kívánták, nagy gongyok volt az ifjúságnak oktatására: és a Pogányok-közzül Aristoteles azt írta; hogy a Törvényadónak, vagy Fejedelemnek, arra kivált-képpen való gongyának kell lenni. Mert, amint Socrates mondotta Platónál, ha a tartománnak állapattya jól-kezetik-el: elébb-elébb mégyen, és nevedik, mint a vízben-való karika. De ha a gyermeki állapaton jól nem kezdetik, az-után semmi jót nem várhatni belőle; mint a gombolyag czérnát, ha mingyárt szép kerekdeden nem tekered, hová nagyobbbat nő, annál görbébb és chintalanb lészen. A keresztyének, sok Conciliomokban azt végezték erről; hogy az ifiak oktatására, Iskolákat rendellyenek, és azokba jámbor bölcsh embereket keressenek, és az Egyházi jövedelemből fizetést szabjanak nékik; és azt helyén hatta a Tridentomi Conciliom is. És nem ok nélkül: mert az Írásban-is azt olvassuk; hogy az Isten, Ábrahámot nagyra böchüllötte, hogy fiaira jó gondot viselt. Hélit pedig meg-büntette, hogy azt elmúlatta.

Tudgya ezt az Ördög; és az okáért, az ő tagjaival, keményen ellenzi az ifiak jó oktatását. Maximinus, fene kegyetlen chászár, látván, hogy kínokkal a Krisztus hitit el nem fogyathatta, álnoksággal akarta eleit venni, és a mint Eusébius írja, egy könyvet íratott, és azt Pilatus chelekedetinek nevezte: melyben számtalan hazugságok, és a krisztus-ellen-való káromkodások voltak: és meg-parancholta, hogy minden Iskolákban azt olvasnák, és tanulnák, és úgy a gyermekek a Krisztust meggyűlölnék, és az annyok tejével szopott gyűlölséget halálíg megtartanak. Ezt követik a mostani Tévelygők is; kik utálatos hazugságokkal meg-tömött könyveket írnak, minden Egyházi rendekről, de kivált-képpen a mi kichiny Társaságunkról (mivel-hogy az ifiaknak Keresztyéni oktatását, hivatallya-szerént, felvállalta, és abban serényen munkálkodik), és azokat olvassák az ifiaknak az Iskolákban, hogy meg-útáltassanak bennünket ő-vélek, és mi-hozzánk ne jöjenek tanuságnak okáért; tudván azt, sok példák-által, hogy a kik meg-ismérnek bennünket; őket könnyen el-had-

gyák, és hozzánk sietnek, mind a jó tudományért, s mind a Keresztyén erkölchökért: és a mit ifjúkorokban mi-tőlünk tanulnak, abban maradnak. Ezek-ellen, nagy haragját jelenti az Úr a Pró-fétánál, és kemény büntetéssel fenyegeti őket: kiket még a Pogányok-is kárhoztatni fognak, úgy-mint, kik a jó Tanító-Mes-tereket meg-böchüllöttek...

119. Más egykorú vélemények a magyar iskoláról.

— Míg Pázmány Péter és Káldi György fejtegetései csak nagy általánosságban és csupán vallási és erkölcsi vonatkozásokban mutatnak rá a házi nevelés hibáira és az iskolai nevelés feladataira, addig más egykorú írók a részletekben is, különösen pedig az oktatói munkásság szempontjából bírálják a tizenhetedik és a tizen-nyolcadik század magyar iskolázását. Ez a bírálat túlnyomóan kedvezőtlen. Mentől tovább haladunk a két század folyamán (körülbelül a tizennyolcadiknak a közepéig), annál többen eszmélnek rá a nemzet szel-lemi elmaradottságára, főleg olyanok, kik a nagy nyugati nemzetek egykorú művelődési törekvéseit és alkotásait a helyszínén megismerték.¹ Szerintök a magyar iskola már nem képes a kort megérteni: a körülötte lefolyó szellemi mozgalmakról tudomást nem véve, a maga latin oktatásának mélyre kivájt kátyuiban döcögteti nehézkes szekerét, az emlékezetet még mindig csak szavakkal tölti meg, a tárgyi tudást elhanyagolja s nem vezeti be az ifjút az életbe, a haza és az emberi-ség legértékesebb művelődési javainak ismeretébe.

.120. Apáczai bírálata. — Fájó szívvel panaszolja ezt el már 1656-ban Apáczai Csere János² (Az iskolák szükségességéről), aki nyilván a hollandiai egyetemen szerzett élményeiből ébredt tudatára annak a mélyre-ható különbségnek, mely a nyugati kultúrát a hazaitól

¹ A magyar ifjaktól látogatott nyugati egyetemeknek és főiskoláknak tudommal legteljesebb jegyzékét (az idevágó bibliografiai adatokkal) Lukinich Imre állította össze a Magyary Zoltántól szerkesztett „A Magyar Tudomány-politika alapvetése” című, 1927-ben megjelent mű 162—165. lapjain

² L. Apáczairól szóló akadémiai emlékbeszédemet az 1925-ben megjelent Klebelsberg-Emlékkönyv 383 és k. lapjain. Ugyanitt az Apáczai-irodalom munkásainak névsora. A legterjedelmesebb két monografia a Kremmer Dezsőé (1912) és Neményi Imréné (1925).

elválasztotta. Az egész magyar nemzetet, mint ilyent, műveletlennek és tudatlannak ítéli.

Valóban nem igazságtalanul hirdetnek minket — mondja erős színezéssel — a halandók közt a legtudatlanabb és legműveletlenebb, buta és tompa, a gyermekkortól fogva állati tudatlanságra termett népnek... Ideje felébredned, te álmos, te hályogoszemű magyar nép! Végre-végre ős álmaidból ébredj föl, leheld ki magadból Bakchust, kinek mindig áldozol; szemeid homályát írral oszlasd el! Nézd, szemléld, vizsgálj meg annyi nyomorúságodnak forrásait, melyek elárasztanak, hogy kedves zálogaid, a haza reményei a bölcsőtől fogva a tudatlanság feneketlen mélységeiben vannak elmerülve, és soha a világosságot, a maguk és a haza hasznát nem látják.

Honnan ez az elmaradottság? Hol rejlenek e kulturátlanság okai? Apáczai szerint nem abban, mintha a magyar nemzet szelleme barbár volna, hanem „a szerencsétlen közoktatásban“. A jobbágyságnak szánt falusi iskolák száma elégtelen. A középiskolákban éveken át kínozzák a növendéket pusztá grammatikával. Mintha csak Comenius kesergését hallanók a latin grammatika tanulásában elvesztegetett ifjú évei fölött, mikor Apáczai felkiált:¹

Állíthatom, hogy Priamos, hogy Trója annyi gondot nem okozott, mint amennyibe került nekünk a latin beszédnek bármely csekély mértékben elsajátítása... Nemes ifjainkat oly sok ideig kínozták pusztá grammatikával, és pedig minden, de minden tárgyi ismeret előzménye nélkül... Nehogy azt gondoljátok, mintha én a grammatikát, a retorikát és a logikát mellőzni akar-nám. Távolról sem! hiszen e tárgyaknak magam is kedvelője és szorgalmas művelője vagyok, de azon véleményben vagyok, hogy az imént említett tárgyakkal (fizikával, arithmetikával, geometriával stb.) kell őket egybekötni vagy alájuk kell őket rendelni és csak azok elsajátítása után megtanulni...

Az egész iskolai tanulmány Apáczai szerint szavak és nem dolgok körül forog, szárazon, lelketlenül, módszertelenül. A reáliák, első sorban a fizika és matematika, továbbá az igazi irodalmi oktatás, a történelem.

¹ De studio sap. 108. 111. 112 (Hegedüs Istv. kiad.).

hiányzanak iskoláinkban. Egyáltalán nem gondoskodnak a technikai tudományok tanításáról. E ponton Apáczai a legélesebb, majdnem bántó hangon ad kifejezést keserűségének. A nemzet szégyenletes tudatlanságáról és aluszékony tespedésének végtelen tengeréről beszél, a nemzet örök gyalázatának és letörölhetetlen szégyenfoltjának mondja azt, hogy a nemzet „szamár-tunyaságból“, „eltompult és elfásult lelkiismeretből“ minden műipari dologban idegen segítségre szorul. Mindezeket a hiányokat és bajokat betetőzi, hogy nincsen a hazában teljes egyetem s így nincsen meg a teljes tudományos képzést biztosító intézmény, aminek egyik lesújtó következménye, hogy egyetlen hazai tudóst sem mutathatunk, „kit a magyar iskolák külföldi akadémiák nélkül neveltek volna“.

121. Bethlen Miklós feljegyzései. — A magyar neveléstörténet szempontjából különös érdeklődést keltethetnek Bethlen Miklós emlékiratainak ama részei is, melyek az ő neveltetésére és közben az akkori hazai iskolázásra vonatkoznak. Ő is megjárta Nyugateurópát s közvetlenül megismerte a német, francia és angol műveltség felsőbbbbségét. A magyar nemesség fiainak apáik okozta fogyatékos lelki műveltségét, úgyszintén az akkori oktatás egyoldalúságát ő is élesen bírálja.¹

A nemes emberek gyermekeinek, szüléjek kényeztetések és östől reánk maradt, a schólát a judiciummal tanulható legszebb időben elhagyó gonosz szokás miatt — kevesebb idejek vagy on a tanulásra, mint a szegény emberek, városi és paraszti rendek gyermekeinek: mégis azt a kevés időt hiábavalósággal töltik el a classisban vélek. Írás, olvasás és az egy antichristiana latina linguának tanulásában telik el tiz, tizenkét esztendő, mégis van-e egész Erdélyben is nemes ember jó, csak középáránt való latinus is? nem értek literatort, mert az egész Európában is szűk. Ez csinálta Erdélyben a sok nyomorgó istentelen urat, főembert, és ezekből osztán a sok istentelen hamis birót, igazgatót, a sok bolond egymással ellenkező, egymás házait elrontó, magoknak és mindnyájoknak s maradéjkoknak is eszeket vesztő ujjab és

¹ Gróf Bethlen Miklós Őnéletírása. M. Tört. Eml. Kiadja Szalay L. II. Pest, 1858. I. köt. VIII. rész: 224—225. 1.

ujabb articulushoz; ez adta az alacsony és sokszor parasztember gyermekéből álló prókátor, doktor, secretárius és ítélő-mestereket, mert a főember gyermeke nem volt arra való, s osztán morgott, mikor utól kellett mondani, hogy nem becsülik a hazafiát, hanem csak a sohannaiakat; ki becsülné, mint Szent Pál mondja. Beadták a vadszamár fiat a schólába, tizenkét esztendő mulva kijött egy mindenfelé ordító, visító, nyertő nagy vadszamár; sem az Istene, sem hazája törvényét, sem a históriákat, még csak a maga eleinek viselt dolgait sem tudta, mégis országokat, ecclesiát, politiát, törvényt és országos hadakat, szövetséges tractákat igazgasson, igenis, a kőmives csákány, kalán, kő és mész nélkül várat építsen.

122. Wázsonyi Márton és Bárány György. — A XVIII. század elejéről két (külföldön járt) magyar pietista író idézhetünk annak igazolására, hogy a kor műveltebbjei mily élénken érezték köznevelésünk elmaradottságát.¹ Egyik *Wázsonyi Márton*, a győri ev. iskola rektora, utóbb vadosfai lelkész (megh. 1737-ben), aki 1711-ben magyar fordításban kiadta Francke Hermann Ágostnak egy művét „A Szentírás szerint való életnek regulái“-t (megjelent Halléban). A mű előszavában ekként nyilatkozik a szerző a hazai (első sorban elemi) iskolákról:

Oly nyilvánvaló és elhatalmazott az [t. i. a műveletlenség], hogy szegény nemzetünk (a mely máskint hajdani virtusira és dicsőséges emlékezetű cselekedetére nézve méltán dicsértetik) rossz és tanulatlan fiaiban az idegenektől sok helyeken nevetetik és gyaláztatik. Ezen barbariesnek okai pedig mind a szülék, mind a préceptorok, kik a gyermeki nevelést és oktatást elmulatják, adván őket inkább baromi pásztorságra, hogysem iskolába, ahol a tanítónak tisztí volna nem Donatussal vagy vestibulummal kínozni a gyöngye elmét, hanem keresztyéni hitnek fundamentumaival és isteni félelemmel egybe a rendes moresekre való vigyázást is édesdeden beléjük folytatni.

A másik író *Bárány György*, szintén a győri ev. iskola tanára, majd nagyvázsonyi pap és a dunántúli ev. belmisszió buzgó munkása (megh. 1757-ben), aki ugyancsak 1711-ben adta ki Halléban Francke egy

¹ V. ö. Kiss Áron, id. m. I, 94 s k. l.

másik pedagógiai művének (a Kurzer und einfältiger Unterrichtsnek) magyar fordítását,¹ melyben különösen a latin nyelv iskolai oktatásának túltengését kárhoztatja s a magyar nyelven tanítást sürgeti.

Nem nagy szívfájdalom nélkül írom ezeket, emlékezvén a mi magyar iskoláinkban levő praxisról, a holott minden csak deák nyelven fordul elő. Innét a nyavalyás gyermekek mennyi nyakcsapásokat és vesszőzéseket szenvednek. Minek okáért sokan elvadulnak s elhagyják az iskolát. Javallom azért minden tudós és szemes tanítóknak tanácsokból, sőt egész nemzeteknek példajokból, hogy se oly korán ne fogják a gyermekeket deák nyelvre, minek előtte t. i. a keresztyén vallás fundamentomában és az anyai nyelvben is alkalmatosan nem proficiáltak, de nemcsak a katechismus vagy más compendium, hanem még a grammatika, syntaxis, historia, geographia etc. is magyar nyelven magyaráztassanak meg nekik, epistolákat és más magyar elaboratiókat csináljanak, hogy mindenek felett a magyar nyelvet tanulják meg tisztán. Ennek elmulasztása volt ez ideig az oka, hogy alig találhatott, ki közülünk tisztán és fundamentosan tudott volna szólni és írni, míg valami tekintetes személyek között is jó magyar könyveknek figyelmetes olvasása által azt valamennyire helyesebben nem excolálta.

123. Mikes Kelemen. — Az erdélyi magyar nemesség fiainak nevelését nagy jellemző erővel írja le a világlátott Mikes Kelemen egy Rodostóból 1725. jun. 11-én keltezett levelében.²

¹ Aug. Herm. Francke: Oktatása a gyermeknevelésről. Halle, Orbán István. 1711, 12^o 120. l. Az idézett hely 75—76. l.

² Zágoni Mikes Kelemen Törökországi levelei. Bpest, 1906. 79—81. l. — Ismeretes, hogy Mikes levelei erősen éreztetik (különösen francia) olvasmányainak hatását. A fent közölt 62. számú levél is — mint Zolnai Béla meggyőzően kimutatta — d'Argens marquis 1737-ben kiadott Lettres Juives egy darabjának hatása alatt áll. A gondolatoknak egynémely azonossága mégsem akadályozhatja meg a magyar nevelés történetíróját abban, hogy Mikesnek e levelét forrásnak ne tekintse, mert ha az akkori francia és erdélyi vidéki nemesség fiainak nevelésében analog vonások tényleg nem lettek volna, Mikes nem is használhatta volna föl francia mintáját a hazai viszonyok leírásában. A levél egyes részletei különben nyilvánvalóan erdélyiek (országgyűlésen való szereplés, a kollégiumi oktatás egyoldalúsága, reális tárgyak elhanyagolása stb.). Már Riedl Frigyes kiérezte e bírálatnak nagyjában egyezését Apáczaiéval. V. ö. Zolnai Béla: Mikes törökországi leveleinek keletkezése (Egy. Phil. Közl. XL. évf. 1916, 18—19. l.),

Legalább tíz vagy tizenegy esztendő koráig a falúból ki nem megyen (az urfi), hanem addig a falusi iskolában jár. Addig az ideig meg tanul olvasni, de az olvasással csak paraszti szokást is tanul. Ha iskolában nincsen, otthon egyebet nem lát, hanem minden héten kétszer az apját részegen láttya, a ki nem törődik azzal, hogy a fiúban valamely nemesi és keresztényi jó erkölcsöket oltson, és csak a cselédekkel való társaságban hadgya, a kiktől mindenféle rossz szokást és rossz erkölcsöt látván és tanulván, azok benne csaknem holtig meg maradnak, és a nagy parasztságban való neveltetése miatt azt sem tudja, ha nemes ember gyermeke-e? Talám meg sem tudhatná más-ként, hogy ha csak a jobbágyok kis uroknak nem neveznék.

Tizen két vagy tizen három esztendő korában valamely collégyiumban bé plántályák, a honnét huszon négy vagy huszon ött esztendő korában szabadul ki. Ollyan idejében, a melyben másutt már az olyan iffiu jó deák, jó historicus, a gyéometriát, gyeográfiát, szükségéhez képest tudja, és már jó hadi tiszt, nem csak hadi dolgot, de országos dolgot is bizhatnak reája. De már vigyük haza pompával a mi huszon ött esztendő deákunkat a collégyiumból, és nézzük meg, hogy annyi tanulás után mit tud, és hogy ha használhat-e valamit tudományával az országnak vagy magának? Legelsőbben is a mi deákunk azon igyekezik, hogy czifra köntöse és paripája legyen, egy néhány könyvit és philosophiáit valamely almáriumban el temetvén, azután faluról-falura bé járja az attyafiait. Aristotélesnek ott egy néhány terminusait ki póki, de deákul már szégyenlene beszélleni, azért

továbbá Király György: A törökországi levelek forrásaihoz (U. ott XXXIII. évf. 1909, 345. l.), Gragger Róbert, U. ott XXXV. évf. (1911), 709—710. l. — Mikes leveleivel pedagógiai szempontból foglalkoztak: Horváth István: Mikes Kelemen jelleme és pedagógiai eszméi. Magyar Pestalozzi, 1905 évf. 23—25; Márki Sándor: Rákóczi és Mikes a nevelésről. Székely Tanügy, 1908. évf. 1. sz; Bittenbinder Miklós: Mikes Paed. levelei. Kath. Szemle, 1912. 858—855. l. Relkovič Mila: Mikes Kelemen nevelési elvei. Nemz. Nőnev. 1914. 90—95. Megjegyzem itt, hogy a XVIII. század első felében még a lovagi nevelés nyomaival is találkozunk Erdélyben. A nemes urfi néhány osztályt elvégezvén, egy főúr udvarába került, s ott inas (apród), majd étekfogó, végül „fő ember szolgája“ (lovag) lett. L. Kemény Gábor önéletírása 8. l. „Pétert a bátyámat Báthori Gábor fejedelem idejében adta volt (atyám) Bethlen Gábor udvarában... Dévát obsideáltatván az fejedelem (Bethlen Gábor), gyermekes állapotjában is azon bátyám, ki akkor csak inassa volt, kicsatázván, többekkel együtt vitézül emberkedett és még akkor jó hírt nevet kapott. Megjövén Bethlen Gábor, lött étekfogójává, azután fő ember szolgájává“.

hogy az asszonyok tanuló deáknak ne tartsák. Az attyafiainál mit csinál? Leg hasznosabb beszélgetése a vadászatról, a lovakról vagyon. Ha asztalnál vagyon, nagy gyalázatnak tartaná, ha jót nem innék és még deáknak tartanak, ha magát mentetegetné. Ebéd után vagy az asszony vagy a leányok házában bonttja ki, amit Virgiliusból vagy Ovidiusból olvasott. De hogy az iskoláról való emlékezetet is tellyességgel el felejtse, szükségesnek gondolja lenni, hogy a szolgálók közül kettőt vagy hármat szereteinek fogadgya. E szerint fel róván az attyafiait, és közöttök egy néhány részegség után meg mosván torkát a deák szótól és az iskolai portól, ismét haza iromtat azzal, amit az attyafiaitól tanult. De mit tanult? Azt a tudományt elő veszi, mihent az apjához vendégek érkeznek; mert legnagyobb gondgya is a lesz, hogy az apja vendégit meg részegíttse, és az apjától is azért dicséretet vegyen más nap. E szerint tölt el két vagy három esztendő vagy a vadászatban vagy az italban vagy a Vénus udvarában, és a mit egy néhány esztendőig tanult, azt egy kevés idő alatt mind el felejt. De mit tanult volt annyi esztendőig? Csak a deák nyelvet, és egyebet nem tanulván, annak házánál hasznát nem sokat vészi, és a gazdaságban olyan tudatlan, mint mások. És a physicájából annyit nem tud, mint a molnárja vagy a kovácsca, nem tudván csak annak okát is adni, hogy miért hinti meg vízzel annyiszor az égő szentit. Annyi diáksága után csak azt is a tisztartójától kell megkérdeni, ha a szőlője délre, vagy északra fekszik-e? Kérdgyük már aztot, hogy mikor fogja hasznát venni a logyikájának, ha megházasodván a gazdaságakor annak semmi hasznát nem veszi? Az ország gyűlésében el menván az ország dolgához nem tud — nagy csendességben kell hallgatni a végezé[se]ket, mivel ha ott úgy disputálnának, mint az iskolákban, azonnal ő is fel ugranék székiről, és fel kiáltaná: „Nego majorem“. De azokhoz nem értvén olyan tanácsot kell adni, hogy hánnyák el az emberföt. Nem hogy azt tudná, hogy miben áll az ország haszna, de azt sem tudgya, micsoda országok szomszédai Erdélynek? hogy ha a Maros a Tiszában foly-e elsőben, vagy a Dunában? de hol? a meg más kérdés volna. Mind ezekből láttjuk, hogy a nyolcz vagy kilencz esztendeig való tanulásnak se maga, se az ország hasznát nem vészi, mert a deák nyelvnek úgy venné hasznát, ha a hadakozásról, az ország igazgatásáról és más tudományokról való könyveket olvasnának. De így a mi philosophusunk egy-két

esztendő múlva olyan tudatlanná leszen, valamint a gondviselője, és ha a tiszttartójának nem kellett néki írni, talám az írást és az olvasást is el felejténé. Nem akarom ezekből azt kihozni, hogy a deák nyelv haszontalan volna, hanem csak azt mondom, hogy egy nemes embernek idővesztés annyi esztendőig csak azt a nyelvet tanulni, mivel a mellett más egyéb hasznos tudományt is tanulhatna; egy paraszt ember gyermekének még haszontalanabb, és jobb volna, mihent írni és olvasni tud, valamely mesterségeket tanulni, mivel a mesterségek és kereskedések hajtának hasznát egy országban. Tudom, hogy a mi országunkban egy iffiúnak más tudományt nem lehet tanulni, mert nincsenek arra való collégiumok, mint más országokban, ahol egy huszon ött esztendőös iffiu négy vagy ött féle tudományokat tud, és egy közönséges iffiu két vagy három mesterséget. De lehetetlent nem kell kívánni a szegény erdélyiektől. Nem is kívánok. De az atyák nagy számat adnak azért, hogy a fiakat nagyobb gondviseléssel nem nevelik, és a nemesi jó erkölcsre nem ingerlik még eleinte, hanem még példát adnak a részegeskedésre, a feslett és tunya életre. Ha a fiakat csak arra vennék is, hogy a deák könyveket magyarra fordítsák, úgy a tanulásokat a közönséges jóra fordítanák, mivel sokan vannak olyanok, akik arra alkalmatosok volnának. És ha csak egy könyvet fordítana is meg életében, azzal mind magának, mind másoknak használna, és látná valamely gyümölcsét annyi esztendeig való tanulásának.

Egy másik levelében (1719 jún. 18) Mikes az akkori leánynevelésnek azt a hiányosságát bélyegzi meg, hogy még a nemes ember leányait sem kényszerítik az elemi ismeretek elsajátítására, az olvasásra és írásra; e készségeket csak azok a leányok szokták megtanulni, akiknek éppen kedvök van hozzá.

Bár a mi földink azon volnának, hogy idegen nyelvre tanyíttatnák gyermekeket, de az olyan állapottal oly keveset gondolnak, hogy még csak az írásra és olvasásra sem kényszerítenék a leányokat — hogyha csak azoknak nem volna arra kedvek — azt a két dolgot pedig egy nemes leánynak nem csak illik, de szükséges tudni.

124. Maróthi György. — A XVIII. század közepe táján (1743-ban) adta ki a debreczeni kollégium nagy-hírű professzora Maróthi György a maga Arithmeti-

káját,¹ melynek előszavában egy pillantást vet hazai közoktatásunk elmaradt állapotára, s különösen a reális tárgyak, első sorban a számtan tanításának teljes hiányát panaszolja.

Azoknak, a kik Gyermekeket tanítanak, igen jó volna Tanítványaikat, mentül idejébben lehet, az Arithmeticára fogni: mert tapasztalásból mondhatom, hogy arra már öt s hat esztendőskorában alkalmas a gyermek; csak hogy nem dérral durral, hanem játék módjára kell apródonként elejébe adni: sőt semmit-sem fog-meg könnyebben, ha csak valami elméje van. Nem lehet pedig ki mondani, melly igen hasznos a gyermeki elmének élesztésére az Arithmetica, és ha lehet, a Geometria.² Így szokik legjobban a gyermek arra-is, hogy minden dolgában magára vigyázó, rendszerető, és, amint hívják, punctuális legyen, mellyre igen nagy szüksége van a mi embereinknek. De ha egyéb haszna nem lenne-is, meg-lessz ez, hogy így inkább nem hijába járnak a gyermekek az Oskolába: holott, most úgy látjuk, hogy sok ember gyermek korában a Syntaxisig, sőt fellyebb-is elment az Oskolában, a ki mindazáltal semmit nem tanult, a mivel vagy magának, vagy másnak használhatna: nem úgy, mint más tanultabb Nemzeteknek: a kik között még Paraszt embert-is alig találhatnál, a ki a maga nyelvén való olvasás és írás mellett Számvetést-is ne tudna; ha Deákul nem tanult is.

125. Bessenyei pataki tanulóéveiről. — Míg Mikes nagy általánosságban hibáztatja a XVIII-ik század elejének iskolázását, a latin nyelvtanítás kizárólagos-

¹ Arithmetica vagy Számvetésnek Mestersége, melyet írt és Közönséges Haszonra, főképen a Magyar Országon elő-fordúlható Dolgokra, alkalmaztatván ki-adott 1743-ik Esztendőben Maróthi György debreczeni professor. Most pedig harmadszor, e Nagyobb Formában, valamivel bővebben, kibocsátott. Debreczenben. Margitai, 1782.

² A számtan és mértan tanítása még a XVIII. század közepén túl is nagyon fogyatékos lehetett egyik-másik hazai iskolában. Gróf Teleki Sámuel (a későbbi erdélyi kancellár) otthon végezte a „kollegiumi“ tanulmányokat, de mikor 1759-ben mint 20 éves fiatal ember a baseli egyetemre ment s ott Bernouilli Jánosnál mathézist akart hallgatni, a Napló tanúsága szerint a legelején azaz: arithmetikán kellett kezdenie. Az arithmetika után tanult geometriát, azután trigonometriát, majd algebrát, analysisit, calculus differentialist és integralist, végül „differentio-integritást, exponentiális és infinitorumot“. L. Gróf Teleki Sámuel Úti Naplója. Sajtó alá rendezte ifj. Biás István. A bevezetést írta Imre Sándor. Marosvásárhely, 1908. 46. l.

ságát, életre való hasznos ismeretek oktatásának hiányát, Maróthi pedig főleg a számtannak és mértannak, mint iskolai tárgyaknak még a század közepén is megállapítható, teljes elhanyagolását fájlalja, addig Bessenyei György egy későbbi időpontnak, az 1779-ik évnek álláspontjából tekint vissza azokra az évekre, melyeket a század közepén a sárospataki kollégium latin osztályaiban töltött, s részletesen és szinte kézzelfogható példák felsorolásával¹ mutatja ki az akkori oktatás hézagosságát, a modern ismeretanyagoknak az ókoriak mellett való teljes kirekesztését, az emlékezetnek az értelem rovására értéktelen adatokkal megtelítését, a megmerevült, nehézkes módszert.

Nem szóllok még a magok [t. i. a professzorok] Tanítási-
sáikról, hanem a gyermekek módjárúl, kiket örökké csak könyv
nélkül tanítanak recitálni. Szüntelen a classicus auctorokat kell
mondani, a többi világról szó sincsen. Ha el mondtuk, mint
a szajkók, a mit reánk vetettek, megdicsértettünk. Csak recitáltam,
hogy Xerxest majd nem egy millió fegyveres néppel meg verték
a Görögök, kik alig voltak hozzá képest egy nehánnyan, de soha
nem hallhattam e csudának okát Tanítóimtól. Csak tanultam a
Szent Históriában, hogy első, második Nabugodonozor, Cyrus,
Sándor, a Rómaiak pusztították a Sidókat, kik minden fejedelem
ellen örökké pártot ütöttek. Hallottam ellenbe, hogy a Senakerib
seregét, az öldöklő Angyal Jérusalem elől elverte, a Nabugodo-
nozorét pedig bé eresztette; de a Sidóknak Természetekbe nem
fedeztetett fel illy közönséges szomorúságoknak oka. Miltiadesről,
Themistoklesről repetitiókat tanultam, de Kodrusról, Amfictionról,
Cecropsról, Licurgusról semmit sem tudtunk. Cicerót csak hir-
dettük, de Trajánusról, Horatius Coclesről, Numa Pompiliusról
sat. szót sem hallottunk, a nagy Kátét csak recitáltuk, de sem
a Lateranumi, sem a lioni, sem a nicei, sem a Baseli Conciliumról
nem tudtunk, egész Classisostól is eszmélkedni. Rákócziról
hallottunk beszédből, de sem a Nagy Lajosról, sem Hunyadi
Jánosról, Matyásról nem tudtunk. Bruntzfik, Árgirus tör-
ténétét meg tanultuk mesébe, de az Ottó császárokét nem hal-
lottuk; Szatmáry Mihály Professor uramat ismertük, de Borsiáról
sem Mesterünk sem magunk nem tudtunk. Trótzonfalvát, Petrahót

¹ Holmi. Bécs, 1779. 103—105. l.

tudtuk hol feküsznek a Bodrog körül, de Paragvájról, Peruviáról, Kongorul, Mexikórul, Trebizonról, Breslről stb. soha sem hallottunk semmit. Ellenbe tudtuk recitálni: „o maribus dantur sermo cum turbine carbo“, tudtuk Molnár Grammatikájából e mély verseket mondani: „S quoque finitum, si consona ponitur ante. Sic dropax, anthrax, atrax, cum smilace climax. His atacem, panacem, colacem, stiracemque facemque, Atque abacem, coracem, philacem compostaque nectes...“ Tudtuk mondani az exceptiókat t. i. „Excipitur, ut gummi, moly, sinapi: Delphin, Phorceyon, nesis, vibex, Salamisque, Glis, gliris, Dis, Lis, Samnis, gryps. A nehéz nyavalya tudna ezekből a sárkány szavakból okoskodni, csak nem kiejtem nyelvemet a számból, ha mondani akarom őket. Csudálkozunk osztán rajta, mikor nemes Ifiaink haza jönnek az Oskolákból, és a Glis, Dis, Lissel, Gripssel semmire sem mehetnek? hol hallasz ezekről beszélni világi társaságokba? Corneliust, Castelliót, Cicerót már nem recitálhat, azonkívül pedig semmit sem tud, ha csak magától nem olvasott és tanult. Már e részbe lehetne új tanítás módját felállítani, mert nem lenne ok, a Bási Conciliumtól úgy félni, mint vastag nyakravalótul és magas üstöktől.

126. Kazinczy Ferenc feljegyzései pataki iskolázásáról. — Csak teljesség kedvéért szükséges itt még Kazinczy visszaemlékezéseit¹ idézni, melyek a pataki kollégiumnak 1769-től 1779-ig terjedő tanulmányi állapotát jellemzik. Lényegben azonosok Besse-nyei nyilatkozataival.

Hogy magyarnak illő volna nemzete történeteit ismerni, és hogy e széles kiterjedésű studiumhoz korán kell látnunk, az Török Istvánnak s más valakinek Patakon a legszükségesebb és legfelsőbb tudomány haszontalan örök tanulása mellett eszébe nem tuda jutni...

Az én koromban Patakon és Debreczenben még nem tanítanak hazai törvényt, nem még magyar történeteket, külön fogva a világtörténetiből. Az ifju nem tuda egyebet, midőn iskoláját elhagyta, mint dogmatica és polemica theológiát, mintha az, a mit alsó iskolájában tanult, ha jól tanítottott, elég nem volna. Mely törvényeinken állapodik meg vallásunk, s mi az a bécsi, három nickelspurgi, linzi, szathmári béke, azt én Patakon nem tudtani,

¹ Pályám emlékezete. Kiadta Váczy János. Budapest, 1900. 44. 62. l.

azt később tanultam meg Szüléji patvariára adák, s ott e praxis és egy ízetlen, iszonyú vastagságu Huszti csinálák oly prókátorrá, milyen philosophia nélkü! a közönséges fejből válhatott...

127. Losontzi István a falusi iskolákról. — A 70 kiadást ért Hármas Kis Tükör tudós szerzője, Losontzi István,¹ a nagykőrösi református iskolának majdnem három évtizeden át kitünő rektora, főleg azt hibáztatja oktatásügyünkben, hogy a falusi iskolák gyermekeit is már latin nyelvre tanítják, ahelyett hogy életrevaló, hasznos ismeretekkel látnák el őket magyar nyelven. Említett népszerű könyve első kiadásának (1771) Előbeszédében olvassuk a következőket:

Magyar Gyermekeknek magyarul írtam, nem idegen nyelven, mellyet nem értenek. Sőt vallyha már valaha fel-állíttatnának a mi Nemzetünkben-is a Magyar Oskolák, a mellyekben a szükséges dolgokra magyar nyelven taníttatnának elsőben gyermekeink! Úgy sem ezek idejeket, sem a Szülék költségeket haszon-talanúl el nem-vesztenék.

De ez a mi Oskolánknak nagy fogyatkozása, hogy mindenütt minden különbség nélkül a Gyermekek Celláriusra, Deák Rudimentára szoríttatnak, a melyeknek paraszt állapotjokban soha semmi hasznát nem vehetik. Sokkal hasznosabb volna a falusi Gyermekeket magyar olvasásra, éneklésre, könyörgésre, Irásra, Aritmetikára, Historiára és a keresztyén Hitnek Ágazataira tanítani, mint gyermeki elméjeket hat, hét Deák Deklinátzióknak vagy Reguláknak tanulásával gyötreni, jövőendő meg-sirathatatlan károkkal.

128. Ítéletek a jezsuita iskolákról. — Már fentebb volt szó Rákóczi Ferencnek 1706-ik évi leveléről, melyben a jezsuiták latin oktatását általánosságban elítéli. Ugyancsak e válasziratban szemükre veti azt is, hogy a szabályok iszonyú tömegeivel halmozzák el tanítványaikat, elméjük kiművelésével azonban nem törődnek. Növendékeik annyi sok iskolázás során legfeljebb a deklamálást vagy színpadi jelenetekben való szereplést tanulják meg. A régi klasszikus írókat csak

¹ Kiss Áron, Losontzi István életrajza. Budapest, 1906.

foszlányokban (per frusta) és forma kedvéért (pro forma) olvastatják. Skolasztikus theológiájok és filozofiájok, mellyel oly nagyra vannak, semmi vonatkozásban sincsen a haladó korral, az étellel, az egyház és állam érdekeivel: elmerülnek holdkóros absztrakcióikba, szőrt-szált hasogatnak, a homályt kedvelik, a valóságot megvetik. A széptudományokat, a földrajzot, a matematikát, a történelmet, a kronológiát, az erkölcost, a politikát stb. nem tanítják, holott „külföldön a legvirágzóbb országok, a legműveltebb államok és leg híresebb akadémiák a haza javára éppen ezekkel a tudományokkal és nem semmiségekkel (nihileitatus) szokták a fiatalság lelkületét kiművelni.”¹ Ezt a nyilatkozatot is azonban a politikai helyzetből eredettnak és annyiban nem egészen igazságosnak kell minősítenünk, mert ugyanebben az időben a protestánsok hazai iskoláiban is még csak igen kivételesen találkozunk a felsorolt tantárgyak legtöbbjével.

Nyomósabb Barkóczy Ferenc esztergomi érseknek 1761. évi emlékiratában foglalt ítélet. Az író, a tanügy újjászervezéséről értekezve, bírálatot mond az akkori köznevelésről, s bár nem nevezi meg a jezsuitákat, a munkálat tartalma egészen kétségtelenné teszi, hogy a Jézus-Társaság iskoláira céloz, mikor ezeket mondja:²

Az egyházi és világi magasabb tudományokban leginkább az a baj uralkodik, hogy végnélküli genealogiák (!), üres szóviták céljából, nem pedig mindkét köztársaságnak [az egyháznak és államnak] érdeke szempontjából tanítják őket [az egyházi és világi tudományokat], s hogy e tárgyak a tanítók hibájából vagy tudatlanságából hanyatlásnak indultak: a gimnáziumi osztályokban pedig majdnem az egész időt arra fordítják, hogy az ifjak megtanuljanak latinul beszélni, de semmi gondot se fordítanak arra, hogy abban a korban, amikor az ember a tanultakat legjobban őrzi meg lelkében és legkönnyebben fogja fel, az emlékezet oly hasznos dolgok bőségével töltessék meg, amelyeket majdan a kor haladtával érlelődő ítélet a maga céljaira és közhasználatra fordítani és az élet kötelességeihez alkalmazni tudja.

¹ Sárosp. kód. 371—2. 1.

² Fináczy, A magyar közoktatás története Mária Terézia korában I. 286. l.

E nyilatkozat, s az a körülmény, hogy az ország első főpapja és közjogi méltósága tette, arról tanuskodik, hogy a számbavehető közvélemény (a katolikusoké is) főként a reális és gyakorlati ismeretek hiányát kifogásolta a Jézus-Társaság iskolájában is, a latin oktatásnak más hasznos ismeretek rovására menő kizárólagos uralmát, az emlékezet túlságos megterhelését, a vitatkozás túltengését, szóval azt az egyoldalúságot és formalizmust, mely az uniformis rendszer mozdulatlanságánál fogva helyenként és kivételesen sem tűrt meg semminemű enyhítést.

Majdnem ugyanabban az évben (1760), mikor Barkóczy emlékirata kelt, írta meg báró Orczy Lőrinc „Álom a tudományoknak jobb rendbenn való intézéséről“ című költeményét,¹ melyben a jezsuiták tanulmányi rendszerét hasonló szellemben bírálja.

Fellyebb hágott Fitzkó már két garáditssal,
Az oskolát járja több nagy kamaszokkal,
Megterhelik őket *comparatiókkal*,
Sok izetlen formán csinált *regulákkal*.

Hat esztendő el foly, Verset, *Orátiót*,
Kohol, össze zavar sok hibás Deák szót,
Egy könyvből másikból ír *occupatiót*,
Üres tök fejfel vár két hó *vacatiót*.

A Deák szóért van mind ezen fáradság,
Grammát és *Syntaxist* tudhat ifiúság,
Mi haszna, nem ebben áll igaz tudósság,
Lelket szépíteni kell, ez a tanúltság.

Érdemes-e valylyon, hogy kilentz esztendőt
Gyermekek Deák nyelvért veszejtse az időt,
Ki jövőn ne tudjon hanem csak veszendőt;
Ilyly móddal tanulja az el felejtendőt...

Az igaz bölcsesség, mely azért adatott,
Hogy esméretére vigye a halandót,
Sok versengés által meg homályosodott,
Czéljától el térvén mire csuszamodott.

¹ Költeményes Holmi. Pozsony, 1787. 55, 59. l.

Két száz esztendeje, hogy régi bölcseknek,
Plátó, Epicurus, több görög Szenteknek,
 Leginkább pediglen *Aristotelesnek*
 Vélekedésin *Lojolisták* mennek.

Mire vitték, kérded, magas elméjeket,
 Nem törték hasznosban, higyd el, az eszeket,
 Szedegettek olyan gyáva kérdéseket,
 Kivel meg tompiták az éles elméket...

Mire vetemedtek ilylyen kábulásbann?
 Belé ereszkedtek mély *disputálásbann*,
 Rekedtek hasztalan *sylogizálásbann*,
 Ki nyert? ki erősebb vala kiáltásbann.

129. Reformtörekvések a tizenhetedik században. — Ha részben kiszínezettek, célzatosak és túlzottak is az idézett nyilatkozatok, alaphangulatuk igazsága nem lehet kétséges. A tény az, hogy a magyar iskola — bizonyára a mostoha közviszonyok hatása alatt is — már a tizenhetedik század közepe táján elmaradt az európai műveltség haladásától. Ezt azonban a nemzetnek csak igen kis része ismerte fel; a kardforgató és perlekedő köznemesség óriási többségének látóköre a Tripartitum szakaszain alig terjedt túl. Annál nagyobb érdemet szereztek maguknak hazánk ama tanítói és iskolaszervezői, akik a nyugati fejlettebb kultúra áldásainak közvetlen hatása alatt átérték a reformok szükségességét s a magasabb szellemi élet úttörőivé váltak vagy legalább maradandó ösztönzéseket nyújtottak egy eljövendő gazdagabb művelődés megindulásához. Ezek a reformtörekvések részint nevelő személyiségek, részint egyes intézmények vagy testületek munkásságához fűződnek. Miután megismertük hazai köznevelésünk tényleges állapotát és tudomást szereztünk a reájok vonatkozó bírálatokról, most a pozitív reformjavaslatokat, a szórványosan jelentkező kísérleteket is szemügyre kell vennünk. És pedig legelőbb azokat, melyek már a tizenhetedik században feltűnnek.

130. Comenius. — Az első, aki tudatosan egyengette a *magyar* iskola reformálásának útját, a *morva* Comenius. Sárospataki iskolaszervezete csonka és rövid életű volt ugyan, de elméleti műveiben kifejtett gondolatai közt volt egy, melynek a fejlődés későbbi folyamán kétségtelen hatását állapíthatjuk meg: az anyanyelvi, vagyis nemzeti iskola gondolata. Azok, akik Comenius után bírálják népoktatásunkat, majdnem kivétel nélkül azt tartják legnagyobb bajnak, hogy már az elemi iskola is vállalja a latin iskola feladatának egy részét, igazi rendeltetésének rovására, mert ezen a fokon csakis az anyanyelvi oktatásnak lehet helye és értékes eredménye. A latin nyelv nélküli magyar népiskola eszményét Comenius állította fel. Hogy csak oly későn követték szózatát, nem csökkentheti ennek jelentőségét.

Gyakorlati téren Comenius didaktikájának hatása abban nyilvánult meg minálunk, hogy latin nyelvkönyvei a protestáns iskolákban 1643-tól, vagyis Szilágyi Benjámin Istvánnak Nagyváradon megjelent, magyar fordítással ellátott Janua-kiadásától kezdve a tizenhetedik században, sőt még a XVIII-iknak első tizedeiben is aránylag nagy elterjedésnek örvendettek, ami hozzájárulhatott ahhoz, hogy itt-ott a nyelvoktatás módjában gyakorlatiasabb eljárások honosodtak meg, bár másfelől e könyvek — mint láttuk — mérhetetlen távolságba vitték a tanulót az antik kultúrától. A latin nyelvtanításnak az a módja, mely e nyelvkönyvek megszerkesztésekor Comenius szeme előtt lebegett, kitűnően illett a deák nyelvnek a magyar közéletben való gyakorlati szerepéhez, de az ifjú lélek kiművelésének pedagógiai céljait éppenséggel nem szolgálhatta. Igazán értékes didaktikai elv jelentkezik az Orbis Pictusban. Ezt a könyvet Sárospatakon írta a szerző és elsősorban magyar iskoláknak szánta. Sajnálni kell, hogy ennek a szemléltetés megvalósítására irányuló első kísérletnek egyelőre tudtommal nem volt folytatása tankönyvirodalmunkban.

131. Keresztúri Pál. — Comenius magyar kortársai közt Keresztúri Pál (1589—1655) nevelői személyisége ragadja meg figyelmünket. Egyszerű tanító volt, aki —

úgy látszik — soha egy sort sem tett közzé, de a gyakorlati nevelés és oktatás terén akkortájt a legelsők egyike volt hazánkban. Forrásunk szerint „Isten annak a Keresztúri Pálnak munkáját úgy megáldotta, hogy az ő tanítványaiban igen megvető csak egy sem volt.“ Fiatalságában a német egyetemeket járta és Angliában is tartózkodott. Hihető, hogy azok az elvek, melyeknek követése nevelői működését oly sikeressé tette, külföldi tanulmányútjain szerzett tapasztalataiban gyökereztek, de első helyen bizonyára Isten kegyelméből való nevelői hivatottsága érleltette meg fáradozásának gyümölcseit. Bethlen Miklós, aki három évig lakott vele¹ és tanult keze alatt, híven feljegyzí mindazt, ami őt, mint nevelőt és tanítót különösen jellemezte.²

Ez a Keresztúri Pál gyermektanítási ritka és példa nélkül való ember volt, és Erdélyben s Magyarországon nem találkozott soha addig párja, a ki a gyermekeket olyan hamar anynyira vitte volna, és nem csak a latinitásban, hanem egyéb tudományokban is, melyet az akkori idő és szokáshoz képest ő tanult volt és tudott volt.

Miben rejlett ennek a sikernek a titka? Mindenekfölött abban, hogy „mint atya, úgy bánt tanítványaival“. Szeretettel vette őket körül, némi szabadságot is engedett nekik s a testi fenyítéket soha sem alkalmazta, nem úgy, mint a kis Bethlen előbbi tanítója, Fogarasi, aki „rettenetes rútul verte“ a fiút.

Mert hanyattán fektetett a földre, fejemet, két kezemet, lábomat feltartatta vélem, hol egyik, hol másik talpamat csapta a lapoczkával, hol fejemet a három ágú lapos korbáccsal, hol féllábra állított köre mire, egy szóval igen rútul és bolondul bánt velem.

Keresztúri mindennek ellenkezőjét cselekedte. A tanulás nehézségeit lehetőség szerint elhárítani igyekezett: „igen vigyázott arra a mondásra: Omnia sponte

¹ T. i. az I. Rákóczi Györgytől alapított gyulafehérvári „udvari iskolában“, ahol a fejedelem fiaín kívül a Bethlen, Lázár, Béli, Nyári, Országh, Perényi, Usz és Debreczeni családok fiaí tanultak. L. Márki S.: A m. kir. Ferencz József tud.-egyetem története. 15. l.

² Id. m. 217—227. l.

fluant, absit violentia rebus“ (Comeniusnak is jelmondata). Az olvasást nem latin, hanem magyar szövegen tanította meg; „olvasni és írni egyszersmind tanított“, a latin szókincset úgy sajátította el, hogy a növendék a szót „leírván magát a dolgot is tanulta“; a gépies emlékezetbe vésésnek ellensége volt, ellenben a variáló ismétlésnek minden képzelhető nemét alkalmazta; a puszta elméletet lehetőleg kerülte, de igen sok időt töltött a begyakorlással; fordításul összefüggő, néha tréfás szövegeket vagy erkölcsi mondásokat és kis történeteket adott (úgy látszik extemporálék alakjában is); magyar dolgozatokat is íratott; a retorika elméletét, „mint haszontalan dolgot“ nem taníttatta, mert szerinte előbb tárgyi ismereteket kell a tanulónak szereznie, mielőtt „Orátiót csinálna“. A filozófiában Aristoteles alapjára helyezkedett, „mivel akkor, mikor ő az akadémiákban tanult, a peripatetica és aristotelica floreált, Rámus ellen tusakodtak, Carthesius pedig csak ezen gyermekségemben támada“ mondja Bethlen Miklós.

Mathematica scientiákra nem tanított, úgy hiszem, maga sem tudott, mivelhogy azok a magyar nemzetségben hírrel sem hallattak, Apáczai János idejéig, az arithmetikának négy első speciesén kívül, kiváltképpen a tudományt utáló fő s nemesi rend előtt, akik Bethlen Gábor halála után peregrinációra sem mentek és nem is mehettek, az öreg Rákóczi György nescio quo, nisi Moscovitico brutali consilio csinált tilalma ellen. A mi szegény deákok akadémiákba mentek vagy promoveáltattak, mind csak theologiára, prédikátorságra készítették magokat, jus, medicina, philosophia s kivált mathesis és a valóságos literatura, ethica, politica, historia ujság s csuda volt a magyar akadémiakusnál.

Mint forrásunk ismertetett adataiból látjuk, Keresztúri mindenképen arra törekedett, hogy a tanulást megkönnyítse, egyszerűbbé és kellemesebbé tegye, a tárgyi érdeklődést felkeltse. E jellemző vonások — mint már Kiss Áron megállapította¹ — Ratichiusra emlékeztetnek; hozzá teszem: Comeniusra is.²

¹ Id. m. 89. l.

² Bethlennek az az állítása, hogy Comenius munkái a latinításban „talán akkor [1652—1655] voltak munkában“ nyilvánvaló tévedésen alapszik. A Janua már rég megvolt. Hogy Keresztúri nem használta tankönyvül, annak más oka lehetett.

132. Apáczai mint nemzetnevelő.¹ — Keresztúri tanítványa volt Apáczai is: a tudomány rengetegének minden zugában járatos tudós („nemcsak tituláris, hanem valósággal ugyan doctus doctor“);² a szuggesztív hatás erejével megáldott kitűnő tanár; fényes kritikai elme, de mindenekfölött hazájának lángoló szeretetétől ihlett nemzetnevelő. Gazdag tudományáról enciklopédiája tanuskodik, mely bár minden eredetiség nélkül szűkölködik,³ a szerző sokoldalú tudós műveltségét kétségtelenné teszi; tanári hevületének crejét az az egy tény is bizonyíthatja, hogy amikor Gyulafehérvár nagy kolégiumából az alsóbbrangú kolozsvári iskolához került, utána mentek ajkán csüngő tanítványai (ha lehetett volna — mondja egyikök⁴ — valamennyien vele mentünk volna); bírálatának élessége a nemzet szellemi tunyaságának és a korabeli iskolák legrejtettebb hiányainak pontos felismerésében és kíméletlen feltárásában nyilvánul meg; nemzetnevelő küldetése pedig azoknak a magasztos művelődési eszményeknek kitűzésében, melyeknek megvalósításától várta, a fegyverforgatásnál is sokkal hatékonyabban, magyar nemzetének nagyságát és hatalmát.

A korát messze meghaladó és a messze jövőbe tekintő alapgondolat, mely rövidre szabott küzdelmes életének minden mozzanatát megszentelte, egy terjedelemben és mélységben a nyugatival versenyző, de bélyegében és nyelvében magyar nemzeti kultúrának megteremtése: hite szerint ez az egyetlen lehető feltétele a politikai erőnek és szabadságnak. Ezt a célt pedig csak az ifjú nemzedék jobb nevelésével lehet elérni. Szeme előtt egy nagy, művelt és hatalmas Magyarország lebegett, minden rendű és fokú, egységes rendszert alkotó, jól megszervezett iskolákkal, tudós akadémiákkal, hivatásuk magaslatán álló képzett és

¹ Bővebben fent idézett akadémiai emlékbeszédemben.

² Bethlen Miklós Önéletírása. I. k. 245. l.

³ „Mi legalább a mi Encyklopaediánkban arra törckedtünk, hogy ha Ramus halottaiból föltámadna, ezt a többiek felett magának ismerné el“ mondja maga Apáczai, De studio sap. (Hegedűs). 93. l. V. ö. idézett akadémiai emlékbeszédemet (385. s. k. l.)

⁴ Bethlen M. id. m. 242. l.

ügyes tanárokkal, kik nemcsak nyelvekre, hanem a kor követelte reális műveltségi elemekre is megtaníthatják növendékeiket.

Apáczai művelődési politikáját (bátran nevezhetjük annak) épp az különbözteti meg mindazokétól, akik itt e hazában ő előtte és még sokáig utána írták e tárgyról, hogy ő egy részeiben összefüggő és egymáshoz kapcsolódó, egységes és egyetemes köznevelés körvonalait biztos kézzel megrajzolja. Nem részeket lát az egészben, hanem egységben látja meg a részeket. Ezen a ponton rejlik Apáczai nemzetnevelő munkásságának legnagyobb jelentősége.

A köznevelés rendszerének legalsó tagozata „az anyai nyelven való iskola“, melyet a deák iskolától elkülönítve és akként kell megszervezni, hogy „a legénykék a háznak egyik felében, a leánykák a másik felében üljenek.“ Az anyanyelvű iskolában csak a magyar lehet az oktatás nyelve és tárgya. Itt sajátítják el a nemzet fiai és leányai azokat a készségeket, melyek nélkül sem vallásosság, sem társasélet, sem kultúra nem lehetséges.

Az ilyen Scholáknak tartások s felállítások oly szükséges, hogy valamely országban, tartományban s Városban nincsen, megcsalhatatlan jele, hogy az ország, a tartomány és város a temérdeki tudatlanság tengerébe borult bé.

A második tagozat a középiskola (schola intermedia), első sorban a politikai nemzetnek, a nemességnek iskolája. Tanít tárgyi ismereteket és nyelveket. Amazokkal általános műveltséget nyújt magyar nyelven: az idegen nyelvekkel, latinnal és göröggel, előkészít az egyetemre. De a klasszikus nyelvtanulmány is a tárgyi érdeklődést van hivatva szolgálni, mert, ha ismerjük a nyelveket, behatolhatunk a „bölcseiség nagy mestereinek könyveibe“ és a bennök foglalt igaz, szép és jeles dolgokat gyönyörűséggel szemlélhetjük. Tanít végül a középiskola retorikát és logikát, mások meggyőzése és a gondolkodás fegyelmezése végett.

Az egyetem szervezésének szükségességéről tud legtöbbet mondani Apáczai.¹ Mert „ami a testben a

¹ Modus fundandae Academiae Transylvanicae.

szem, az az országban az akadémia avagy főiskola.“ Eddig széles e hazában csak kollégiumok állottak fön, melyekben logika és theológia tanított, de „ritkán a fizika, vagy metafizika és görög nyelv, majdnem soha a keleti nyelvek, a héber és chaldeai, és a Rabbinica, soha a matematikai ismeretek: arithmetika, geometria, asztronómia és optika, soha a gyakorlati bölcsesség, t. i. ethika, oekonomia, politika és jurisprudence, sem orvosi tudomány, soha história sem és nem ékesen szólás, amint kellene“. Apáczai tehát a tudományok teljes egyetemét kívánja, aminő akkor (1656-ban) sem Erdélyben, sem Magyarországon nem volt. Mélyen át van hatva a tudomány önértékűségének fenségétől épp úgy, mint gyakorlati kihatásainak tudatától; érzi, hogy a tiszta tudomány is, habár sokszor szabad szemmel alig láthatóan, mily sokszorosan befolyásolja a nemzet egész szellemi, sőt anyagi kultúráját. Az egyetem a legmagasabb tudományt tanítsa és művelje. Ilyenné akarja kifejleszteni Apáczai szűkebb hazájának, Erdélynek legkiválóbb kollégiumát, a gyulafehérvárit. Az egyetemnek négy kara kell, hogy legyen: az előkészítő filozófiai kar öt évfolyammal (eloquentia, dialektika, matematika, fizika, ethika és politika), melyeknek sikeres elvégzése a szabad művészetek mesteri fokozatához vezet. Ennek utána következnek, egymással párhuzamosan, a felsőbb karok: a jogtudományi (5 év), az orvostudományi (5 év) és a theológiai kar (a két előkészítő évvel együtt 7 év.). E felsőbb kari tanulmányok mindegyikét a doktorátus koronázza meg, s az egyetem graduáltjait (magisztereket és doktorokat) a fejedelem megneemesíti. Az egyetemnek legyen nyomdája, könyvtára és botanikuskertje. Kormányzati szerve az évenként változó rektor, fontosabb ügyekben a tanárokból alkotott Senatus Academicus. Apáczai pontosan megállapítja a beíratási és avatási díjakat, a tanárok számát és illetményeit, mindezt a gyulafehérvári kollégiumra vonatkoztatva. Ez a nagystílú terv, melyet emlékirat alakjában Barcsai Ákos fejedelem elé terjesztett Apáczai, a hazai protestánsoknál sohasem, a királyi vagyis katolikus közoktatás

terén pedig csak 1769-ben, a nagyszombati egyetem teljessé tételével valósult meg Így is fényes emléke marad szerzője szellemi felsőbbségének.

Ha mindezekhez hozzávesszük, hogy Apáczai nyomatékosan sürgeti magyar nyelven írott tankönyvek készítését (mire példát adott Enciklopediájával), s hogy ő maga mily nagy mértékben használta tanításában a magyar nyelvet, továbbá, hogy mennyire igyekezett az oktatás tárgyi kellékeinek eleget tenni (Vergilius Georgikáit nemcsak alaki, hanem tárgyi szempontból, fizikai, csillagászati és földrajzi magyarázatok kíséretében dolgoztatta fel), úgy hogy — idősebb tanártársainak nem csekély bosszúságára — filozófusok és teológusok is meghallgatták poétáknak szánt előadásait,¹ — akkor teljes nagyságában és újszerűségében jelenik meg előttünk a nemzeti nevelés reformálását célzó fenkölt koncepciója.

Hogy mennyire újszerű volt, mit Apáczai megtervezett és megvalósítani igyekezett, kitűnik azokból a gáncsvetésekől, melyekkel kortársai reformterveit akadályozni igyekeztek. De ő a tudatlanságtól, nemtörődöm-ségtől, elfogultságtól reá kényszerített küzdelmet hősie-sen végigküzdötte 1660-ig, mikor az alig 36 éves lánglelkű férfiút „az Isten ebből az ostoba háládatlan magyar világból, mely ő reá méltatlan volt, kivette“.²

133. Szórványos iskolai reformok a XVIII-ik században. — Habár a két magyar haza köznevelése — mint az egykorú nyilatkozatokból láttuk — egészen véve nagyon kevésbé tartott lépést a haladó korrallal, mégis a tizennyolcadik század elejétől kezdve itt-ott már mutatkoznak reformtörekvések jelei. Helyenként új tantárgyak bukkannak fel a tantervekben, vagy az eddigi tárgyak oktatása új szellemet kezd lehelni. Jól-lehet ezek az újítások most még nagyon elszigeteltek, félénkek, egymástól függetlenek, de mégis a haladni akarás jelentős szimptomái; valamennyiük külföldi érintkezésekre vihető vissza.

¹ Bethlen M. I., 246. l.

² U. o. 253. l.

Első helyen az ágostai hitvallású evangélikusok iskolái említhetők, melyek közül egyik-másik a XVIII-ik század első tizedeiben a németországi *pietizmus* hatása alá került. A lutheránus magyar ifjak ebben az időben a lipcsei, jénai és hallei egyetemet látogatták. Főleg Hallét, a pietizmus legerősebb várát keresték fel sűrűn. Voltak köztük, kik éveket töltöttek Francke oldala mellett s teljesen beleélték magukat abba a légkörbe, mely ez időtájt Halléban uralkodott. Jól megismerték a pietista nevelés alapelveit és eszközeit, a Francke iskola-szervezetét, azokat az újításokat, melyeket a pietizmus vezére a hallei intézetekben meghonosított, s ezeket a tapasztalatokat igyekeztek azután felekezetük hazai iskoláiban értékesíteni, s bennük is az áhitatos, de gyakorlati vallásosságnak azt a szellemét meggyökeresíteni, mely a német pietista pedagógiát jellemzi.¹

Három középpontja volt a magyar pietizmusnak. Egyik Besztercebánya. Az itteni ágostaiak iskolájában működik hat esztendeig (1708—1714) Bél Mátyás, Francke legkedvesebb tanítványainak egyike, négy éven át a mester hallgatója, sőt gyermekeinek nevelője is. A második gócpontja a magyar pietizmusnak Győr. Itt tanítottak a már említett Bárány György és Wázsonyi Márton, úgyszintén Kis Péter, kik mindhárman Halléban tanultak néhány évig a század első és második tizedében. A magyar pietizmus harmadik legnagyobb gyűjtőmedencéje Pozsony volt, ahol az evangélikusok iskolájának Francke szellemében és a pietizmus eszközeivel való újjászervezése szintén Bél Mátyás nevéhez fűződik, aki 1714-ben jött Pozsonyba és a már-már néptelenné vált iskolát rövid idő alatt felvirágoztatta.²

¹ A továbbiakra nézve l. különösen Payr Sándornak alapos művét: A pietismus paedagógikája. Spener, Francke és a magyar pietista nevelők. Pozsony, 1908. V. ö. még Kiss Áron id. m. 94—102. l.; tov. Molnár Aladár id. m. I., 353—382; Markusovszky Sámuel: A pozsonyi ág. hitv. ev. lyceum története. Pozsony, 1896. 126. és 162. s k. l.

² Haan Lajos: Bél Mátyás. Budapest, 1879. — Imre Sándor: Az iskolai reformtörökvések történetéből (Mozgalmak a Ratio Educationis előtt). Protestáns Szemle. XX. évf. (1908), 165—169. Itt említem meg, hogy Bél Mátyás fiának Gottfriednak „Institutio puerilis” címen idéztetni szokott műve (Posonii, 1740), nem egyéb, mint Muretus hasonló című, 56 latin hexameterből álló iskolai költe-

Művét utódai Beer Frigyes és Tomka-Szászky János kegyelettel és hűséggel folytatták.

A magyar pietisták elsősorban az elemi oktatás terén követték németországi vezéreiket: legfőbb érdekük e részben, hogy az elemi osztályokból kizárták a latin nyelv rudimentumait, melyek eddig sok kis iskolájokban tanítottak. Ezentúl mindazok a dunántúli (falusi) iskolák, melyek az említett hatások alá kerültek, tiszta anyanyelvi iskolákká váltak.

Középiskolai osztályaikban főleg a történelem és földrajz, mint külön tantárgyak kötik le figyelmünket; azonkívül a pozsonyi iskola Primájában, Bél Mátyás rektorsága alatt, az ó- és újkori irodalomtörténet. A latin nyelvtant most már nem Donatusból vagy Rheniusból, hanem Cellarius hallei tanárnak az anyanyelvet nagyobb figyelembe vevő könyveiből tanulták; a görög olvasmány csakis az Újszövetségre szorítkozott; rendkívüli tárgyként, a leendő theológusokra való tekintettel, tanították a héber nyelvet is. Az ének és zene egyházi érdekből kiváló gondoskodás tárgyai; a vallás-oktatásra és a vallásgyakorlatokra igen nagy súly esik. Mindez emlékeztet a német pietizmus pedagógiájára. De ugyanerre a forrásra megy vissza a pozsonyi és az ő nyomdokaiba lépő iskoláknak megváltozott tanulmányi rendje is, melynek új vonásai pietista minták nélkül nem jöhettek volna létre. Ilyenek: a rövid időközökben tartott tanári értekezletek, az írásba foglalt módszeres utasítások, a végzett tanításianyagot leckéről leckére magában foglaló, pontosan vezetett tanulmányi naplók (a pozsonyi és lőcsei iskolákéi ma is megvannak). Hogy a pietizmus az ágostaiak vallásoktatására és theológiai tanítására is hatással volt, azt Bárány Györgynek 1735. évi, magyar nyelven írt katechétikája és az 1729. évi pozsonyi Bél-Beer-féle tanterv mutatják.¹

Mindent összevéve, a magyar pietisták értékes ösztönzésekkel gazdagították a tizennyolcadik század hazai

ményének lenyomata, megtoldva néhány latinnyelvű verses iskolai imádsággal. Magyar neveléstörténeti szempontból értéktelen.

¹ Payr, id. m. 106—111. és 115—117. l.

közoktatásának egy részét. Ne feledjük, hogy Tersztyánszky Dániel, a Ratio Educationisnak egyik főmunkatársa a pozsonyi nagy iskolát látogatta, még pedig akkor, mikor annak még Tomka-Szászky volt a rektora.

A pozsonyi (és később soproni) iskolákon kívül más hazai tanintézetekben is fel-feltűnnek lassanként némely újító törekvések eredményei. Az *egyetemes történelem* például a század harmadik-negyedik tizedétől kezdve már minden nagyobb iskola tantervében jelentkezik,¹ katolikusoknál és protestánsoknál egyaránt (a jezsuiták, mint láttuk, 1735-től kezdve tanítják, kérdésekben és feleletekben írt latinnyelvű tankönyvekből). *Magyarország történelme*, mint külön stúdium, tudtommal néhány kegyesrendi gimnáziumban taníttatott először, mint ahogyan az ő módszeres utasításai (Cörver, 1757-ik évi Methodusa)² hangsúlyozzák először tudatosan és nyomatékkal a hazai nyelv (lingua patria, és nem: lingua vernacula) azaz: a magyar nyelv iskolai gyakorlásának szükségességét. A *földrajz*, úgy látszik, a reformátusok nagyobb iskoláiba vonul be először rendes tárgyként. Liszniai Pál debreceni professzor már 1680 körül tanítja térkép segítségével, melyet Hollandiában ismert meg, s amelyhez hasonló — ügymond³ — „azelőtt sohasem láttam ebben a mi szegény hazánkban“. Az 1770. évi debreceni Methodus szerint, melyben Maróthinak 1740-ben és 1741-ben a városi tanács elé terjesztett javaslatai megvalósultak,⁴ a deklinisták osztályától kezdve az orátorok osztályáig kellett tanítani e tárgyat (a jezsuiták csak igen mellé-

¹ Sőt Sárospatakon már ifj. Tsétsi János (1713—1734) tanította a földrajzzal együtt. Szombathi, Hist. coll. Sárospatak. 145—149. l.

² Tompos József, B. Cörver János Methodusa. Kalazantinum, 1908. évf. 8—9. Miskolczy István: A piaristák 1753-ik évi tanügyi reformtervezete. Magy. Középisk. 1910. 87—93. l.

³ Professionum Scholasticarum Pars prima. Debrecini, 1683. Liszniait 1679-ben hívták meg rektorul egyebek közt azzal a megbízással „ut... Mappas Geographicas, ad cognitionem Historiarum qua Biblicarum qua Prophanarum apprime utiles Studiosam Juventutem doceret“.

⁴ Imre Sándor, Maróthi György iskolai reformtörekvései. Nevelés (Máramarosi Tanügy) XXV. évf. (1907/8): 131—137; 167—174.

kesen foglalkoztak némi kevés földrajzzal). A Hármas Kis Tükör első kiadása 1771-ben jelent meg. A *számtan*-ról, mint rendes iskolai tanulmányról a protestánsoknál csak Maróthi György ideje és 1743-ban megjelent tankönyve (*Arithmetica* vagy számolásnak mestersége) óta lehet szó. Világos előadásával, a magyar életre vonatkoztatott példáival és jó magyar nyelvével, úgyszintén módszeres jelességeivel nagy haladást jelent ez a kis könyv a számtani oktatás hazai történetében.¹

A jezsuiták számtant nem tanítottak, ellenben a ~~kegyesrendi gimnáziumokban a század közepe óta mind általánosabbá válik~~. Nagykanizsán például ekkor már nemcsak a négy alpműveletet tanították (egész számokkal és törtekkel), hanem hármasszabályt és a kereskedelmi számtan elemeit is. Több iskolájukban külön számtani tanfolyamot (*classis arithmeticorum*) szerveztek. Kollégiumaik bölcséleti tanfolyamában nemcsak a mathezissel találkozunk (ez másutt is megvolt), hanem *polgári építészettel* is (Tata). Az 1763-ban alapított első hazai gazdasági szakiskolában (a szempezi collegium oeconomicumban) ők tanították a kettős könyvvitelt, mathezist, gazdaságiant, kamarai tudományokat. A reáliáknak ez a nagyobb arányú felkarolása, mellyel a kegyes tanítórend intézményeiben találkozunk, olaszországi hatásokra vezethető vissza. A Cörvertestvérek ugyanis hosszabb ideig tartózkodtak olasz földön, ott ismerkedtek meg kitűnő tanárok vezetése mellett behatóbban a természettudományokkal és a matematikával, s ezen tanulmányaik hatása alatt indult meg azután a kegyesrendiek tanterveinek korszerű felfrissülése.²

A piaristáknak ezen újító törekvéseit egyebek közt hitelesen igazolja egyik rendházuk történetének (*Historia Domus Canisiensis*) az 1784-ik évről szóló következő feljegyzése:

¹ Szakszerűen ismerteti és méltatja Kopp Lajos; Régi magyar arithmetikák (Budapesti VIII. ker. közs. főreálisk. 1892/3-ik évi értesítőjében). Maróthiról a 17—21. lapokon van szó. — V. ö. Kiss Áron: Adalékok. 1—12. 1.

² V. ö. Kisparti János: A piaristák törekvései a reális irányú oktatás terén a Ratio Educationis előtt, Magyar Paed. XXXIV. évf. 104—115. 1.

A mi gimnáziumainkban a tanulmányok újjászervezése [azaz: az 1777. évi Ratio] előtt a latin nyelven kívül, az ifjúság bőséges hasznával, nagyon szorgalmasan (diligentissime) taníttatott a számtan (ars supputandi), a szépírás, a földrajz, a haza története (historia Patriae), a mithologia, a római régiségtan, a kronológia és más ilyen nagyon hasznos tárgyak, melyeket a rendtartományunk körül nagy érdemeket szerzett férfiú, főtisztelendő Körver Nep. János, tudós rendfőnökünk vezetett volt be iskoláinkba... Ezek — mondom — a mi gimnáziumainkban már régen taníttattak, míg másutt mindebből úgyszólván semmi sem érintetett (et alibi nihil fere horum attingebatur). Előadták ugyan a történelmet, de milyent! Bizony sivár és száraz (ieiuna et sicca) história az, mely a Jézus-Társaság gimnáziumainak szánt kis tankönyvekben foglaltatik. Arra tanítottak bennünket, ami idegen és messzeeső, a hazai dolgokat meg elhanyagoltuk. Ugyanez áll a földrajz fölötté kellemes és hasznos tanulmányáról, melynek csak nagyon silány (hogy ne mondjam semminemű) elemei taníttattak (cuius exigua admodum, ne dicam ulla fundamenta proponebantur).

Lassanként a *filozófiai oktatás* is átalakult. Már Apáczai letért az aristotelesi logika hagyományos alapjairól, mikor műveiben Ramus Pétert és Descartes-ot vallja mestereinek. Enciklopédiájának ama 27 oldalából, melyek a bölcséletet tárgyalják, 22 nem egyéb „az igazságra borult kimmeriai homályt elűző“ Ramus logikájának kivonatánál és a többi 5 Descartes Discoursjának fordítása.¹ Apáczaival egy időben indulnak meg — Ramus érdekében — a Keckermann-féle bölcséleti művek ellen intézett heves támadások a sárospataki kollégiumban, eleinte kevés, később mind feltetszőbb sikerrel;² Debrecenbe 1660-ban hozta Mártonfalvi György Hollandiából a Ramus logikáját;³ végül itt is meghonosodik a ramizmus, melynek örökébe utóbb Descartes bölcsellete lép. A jezsuiták még 1706-ban világszerte eltiltották a Descartesféle filozófia tanítását,⁴

¹ Bánóczy József, Apáczai Cs. J. Athenaeum, 1892. évf. 351—364.

² Rácz Lajos, A filozófia oktatása a sárospataki főiskolán. (Különnyomat a Sárospataki Főiskolai Évkönyv I. kötetéből.)

³ Molnár Aladár, id. m. 472. l.

⁴ Mon. Germ. Paed. IX. köt. 121—124. l.

s csak nagykésőn, a XVIII-ik század derekán túl, felosztásuk előtt egy évtizeddel, tesznek félénk kísérletet filozófiai oktatásuk némi felfrissítésére. Legalább ezt kell következtetnem Iváncsics János jezsuitának 1763-ban Nagyszombatban megjelent és ugyanott használatba vett tankönyvéből,¹ melynek logikai része (miként a szerző az előszóban maga megmondja) a Port-Royalnak descartesi alapokra helyezkedő gondolkodástanát is figyelembe veszi. Sokkal előbb, már a negyvenes évektől fogva kezd hatni hazai bölcséleti oktatásunkra a német racionalizmus, még pedig nemcsak a reformátusok és lutheránusok nagy iskoláiban (rendesen Baumeister tankönyvének közvetítésével), hanem a kegyes tanítórind kollégiumainak bölcséleti tanfolyamaiban is. Az eklektikus természetű Nova Philosophia és képviselői (Galilei, Gassendi, Descartes, Leibniz, Wolff, Newton, Corsini) 1744-től kezdve elég sűrűn szerepelnek ez intézmények vizsgálati tételeiben, s ezekből (valamint a helytartótanácsához intézett jelentésekből) következtetve, tanáraik előadásában is. Figyelmet érdemel, hogy Benyák Bernát már 1777 körül magyar nyelven tanította a filozófiát. A piaristák azonban gondosan ügyeltek, hogy ez az újféle filozófiai oktatásuk a katolikus egyház tanaival ellenkezésbe ne jusson.

A főiskolai tanulmányok szempontjából szükséges még e helyütt feljegyezni, hogy a tizennyolcadik század elejétől kezdve a protestánsok nagy iskoláiban is találkozzunk már *jogi stúdiummal*, különösen a természeti és nemzetközi jog (*jus naturae et gentium*) oktatásával.² A hazai jogot, mint említettem, a nagyszombati egyetemen tanították legelőször; utána, de jóval későbbben a kolozsvári reformátusok kollégiumában tűnik fel, ahol Heineccius tanítványa, a híres Huszti András, a *Jurisprudentia Hungarico-Transylvanica* szerzője tanította először e tárgyat. A katolikusoknak időközben még két jogi iskolájuk nyílt meg: az egri Foglár-intézet, melyet Huszty István tett híressé, továbbá

¹ Fináczy, Mária Terézia I. 98. l.

² Simándi István Patakon már 1710 körül tanított *jus naturae et gentium*-ot Puffendorfból. L. Szombati id. m. 147. l.

a polgári és egyházi jog tanítása végett alapított, rövid életű pesti jogi iskola.

134. Pedagógiai érdeklődés előjelei. — Nyilvánosságnak szánt — akár latin-, akár magyar- vagy másnyelvű — pedagógiai irodalom az országos rendezés előtti időkben még alig volt hazánkban. Oly művek, mint aminő Molnár János kanonok népszerűen írt könyve a jó nevelésről,¹ inkább közhelyek gyűjteményeinek, mint számbavehető tudományos termékeknek tekinthetők. Ugyanilyen elbírálás alá esik Faludi Ferencnek nagyobbára fordított Nemes Úrfija (1771), mely a gyakorlati erkölcs körébe vágó tanácsokkal látja el a nemes származású 20 éves fiatal embert (l. különösen a Hatodik Közbeszédet). Nem pedagógiai mű Bessenyei Györgynek 1777-ben megjelent, részben franciából fordított, részben francia hatásokat éreztető Anyai oktatása sem,² melyben a szerző útmutatással szolgál egy házasulandó fiatal leánynak, hogyan viselkedjék házanépével, gyermekeivel, a társasággal szemben és szívére köti a vallásosságot, a háztartás kötelmeit, a baráti hűséget stb. Nem nevelőknek, hanem gyermekeknek szánt könyv a pietista Rambach János egyik művének (Erbauliches Handbüchlein für Kinder. Halle, 1734.) Szabó János tollából való magyar fordítása e címen „Gyermekeknek kézi könyvecskéjek“ (Jena 1740), melynek második része erkölcs- és illemtant tartalmaz (miképen viselkedjék a gyermek otthon, az iskolában, a templomban stb). Kiemelkedik az efajta népszerű művek közül Wespriemi Istvánnak „A kised gyermekeknek nevelésekről való rövid oktatás“ című köny-

¹ Petrovsky Sándor úrhoz Molnár Jánosnak tizenöt levelei, midőn ötlet a jó nevelésről való írásra ösztönözné. Pozsonyban és Kassán 1776. L. Pécsi Ödön, Molnár János élete és művei. Szeged, 1896.

² V. ö. Eckhardt Sándor: Bessenyei és a francia gondolat, Egyet. Phil. közl. XLIII. évf. (1919), 195. l. Meg kell itt jegyezni, hogy Bessenyei nemcsak nem számol be forrásáról és mintájáról (Halifaxról), hanem az előszóban egészen a magáénak vallja művét. „Engedj meg ez okért“ úgymond „ha hibáimat egy vagy más dologra való nézve munkámban látod. Ha fordítás volna, annak szerzőjével menthetném magamat a gondolatok gyengeségében és a fáradt ékesen szólásban; de mindenre nézve tulajdonom lévén, lehető gyalázattyanak elviselésére is el-kellett magamat tökéllenem.“

vecskéje (Kolozsvár, 1760), melynek szerzője túlnyomóan orvosi szempontból ugyan, de nem csekély pedagógiai érzékkel is, az egészen kis, 1—3 éves gyermekek ápolásáról szól. Amit a kisdéd ruházatáról, táplálásáról és pihentetéséről mond, nyilván Locke hatását érezteti. S két évvel Rousseau *Emilje* előtt írja:

Halljuk-meg, mit mond nekünk e részben a Természet; ha mi annak szavát fogadjuk, őtet követjük, nem igazgatjuk, annyi-val-is inkább, ha nem erőltetjük, lehetetlen dolog, hogy mi meg-tévelyedjünk. Valamint szintén az Orvoslásnak, úgy a Nevelésnek mesterségében-is hamar meg-tévelyedünk, ha a Természetnek folyására szorgalmasan nem figyelünk.

Lockenak ez időtájt magyar tolmácsa is akadt Gróf Székely Ádám személyében, aki azonban nem az angol eredetiből, hanem Coste francia fordításából ültette át nyelvünkre az angol bölcselőnek a nevelésről való Gondolatait.

Ám, ha ekkor még fölötte szegény volt is irodalmunk pedagógiai művekben, mégis kétségtelen, hogy hazánk-fiai közül is többen olvasták a nyugateurópai irodalomnak a nevelésről szóló termékeit, amit a külföldi érintkezések tényein kívül a könyvrevizorok lajstromaiból s a levéltárakban rejtőző tanügy-tervezetek hivatkozásaiból következtethetünk. Külön kell itt is kiemel-nem a piaristákat, kik közül számosan megjárták Francia- vagy Német- vagy Olaszországot, vagy mind-hármat (Horányi, Bajtay, Cörver János és Elek, Erdöss István, Tapolcsányi Gergely) s ott az iskolák á'lapotával és a pedagógiai reformtörekvésekkel behatóan megismer-kedtek. A XVIII. századi kegyesrendiek „hátrahagyott jegyzeteiben és könyvlajstromaiban lépten-nyomon találkozzunk Montaigne, Kant, Rousseau, Mandeville, Wolff, Fénelon, Basedow, Corsini, Rochow, Campe, Gedike stb. neveivel.”¹ Benyák Bernátnak máig fenn-maradt neveléstudományi jegyzetei, melyeket tanárának előadásai után készített, szembeszökően mutatják a nyugati, ez esetben angol és francia hatásokat: a tanár

¹ Takáts Sándor, Benyák Bernát és a magyar oktatásügy. Budapest, 1891. Kegyesr. főgymn. Értesítője.

melegen ajánlja tanítványainak Locke, a Port-Royal és Rollin iratainak tanulmányozását.¹ Végül a Ratio Educationis kibocsátása előtt erősebben ébredező pedagógiai érdeklődést igazolhatja, hogy 1773-ban Fábri Gergely ág. hitv. ev. szuperintendens, oly tanügyi munkával lépett a nyilvánosság elé,² melyben a szerző a hazai köznevelést szakavatottan bírálja és újjászervezésére nézve részletes javaslatokat tesz, többször idézi Basedow műveit (Philalethia, Methodenbuch, Praktische Philosophie), Lockeot, D'Alembert munkáit, Gesner Isagogéját, Sulzernek a gyermeknevelésről írt értekezését (Tentamen educationis et institutionis liberorum germanice conscriptum),³ Rollin Traitéjét és La Chalotais Essaijét. Különösen a Bécsben élő magyarok lehetnek azok, kik a nevelés kérdését tárgyaló külföldi irodalom iránt melegebben érdeklődtek. A francia felvilágosodás eszméi ebben az irányban is éreztették hatásukat.⁴

¹ U. az, ugyanott 74. és k. l.: v. ö. Baranyai Zoltán, id. m. 81.

² Considerationes rei scholasticae ad publicum iuventutis Patriae emolumentum in melius vertendae. Viennae, Trattner, 1773. 64. l. A szerző tantervnek hasznossági célzata (hogy különösen a reáliák taníttassanak „ut realia quae vocantur studia et quae futuro vitae usui sunt accomodata, proponantur... et quae ad cuiusque statum scopumque pertinent), úgyszintén a módszerbe vágó javaslatok nem zárják ki azt a lehetőséget, hogy Fábri Gergely is a Ratio Educationis névtelen munkatársainak egyike volt.

³ E hivatkozás alighanem Sulzernek arra a kis művére céloz, melynek címe: Gedanken über die beste Art die classischen Schriften der Alten mit der Jugend zu lesen. Frankfurt. u. Leipzig. (A 3. kiadást láttam: 1784-ből) Sulzernek más idevágó dolgozatát nem ismerem.

⁴ Baranyai Zoltán, A francia nyelv és műveltség Magyarországon a XVIII. században. Budapest, 1920. — Eckhardt Sándor: A francia felvilágosodás és a forradalom eszméi Magyarországon. Budapest, 1925.

HARMADIK FEJEZET.

A RATIO EDUCATIONIS.

135. A Jézus-Társaság feloszlatása. — A korszerű haladás vágyának amaz előjelei, melyekkel eddig találkoztunk, inkább egyéni és helyi természetűek, inkább véletlenség szülte próbálgatások, semmint tervszerű, összefüggő, céltudatos törekvések kifolyásai. Az iskolák egy része, mint láttuk, a régi mederben folytatta működését, másik része próbált egyben-másban újítani, de közös megállapodások híján elszigetelten kísérletezett. A reformtörekvések — ha nem vesszük számba a kegyesrendiek Methodusát — szűk körben, egy-egy iskola keretében maradtak, s ha tudunk is például protestáns egyházkerületek együttes tanácskozásairól, melyek a nevelés bizonyos kérdéseinek egyöntetű megoldására irányultak, pozitív eredményekhez ezek a tanakodások csak kivételesen vezettek s nem szolgálhattak általánosítás alapjául. Nem alakulhatott ki az egész ország közoktatásának bármily szerény, de egységes színvonalat biztosító normája: minden inkább az esetleges körülményektől, a kedvezőbb vagy mostohább anyagi viszonyoktól vagy egyes személyek több-kevesebb buzgólkodásától, mintsem egyetemességre számító koncepciótól függött. Pedig voltak már, akik azt hitték, hogy a köznevelés ügyének minden részlegességen felülemelkedő országos rendezése elől nem térhet ki többé a magyar kormány, mint ahogyan a nyugati művelt államok sem zárkozhattak el tőle. A bécsi hivatalos körökben is mind gyakoribb tanácskozások folynak e kérdéstről, mind sűrűbb egymásutánban követték egymást az iskolai projektumok, egyelőre inkább akadémikus természetűek, mint a megvalósulás reményével kecsegtetők.

Ennek a szinte izgatott készülődésnek idejére esik a Jézus-Társaságnak csak a beavatottaktól sejtett hirtelen feloszlata az 1773 július 21-én kelt Dominus ac Redemptor Noster kezdetű pápai brevével. Miként 1762-ben Franciaországban az ottani jezsuiták kiűzése után, úgy most Magyarországon az államhatalomra hárult az új helyzettel szemben a közoktatásról való gondoskodás. Itt volt az alkalom arra, hogy a felgyülemlett haladó eszmék országos érvénnyel megvalósíttassanak.

136. A Ratio Educationis. — Ily előzmények után jött létre az 1777. évi augusztus 6-iki legfelsőbb elhatározással jóváhagyott és az ugyanazon évi augusztus 22-én kelt kir. rendelettel kibocsátott szabálykönyv melynek teljes címe: A nevelésnek és az egész tanügynek rendje, Magyarországon és kapcsolt tartományaiban (Ratio Educationis totiusque Rei Literariae per regnum Hungariae et Provincias eidem adnexas.)¹

A mű három főrészsre oszlik. Az első az iskolai közigazgatásról intézkedik, továbbá kitűzi az iskolák anyagi szükségleteinek fedezésére, a tanítószemélyzet javadalmazására és nyugalmi ellátására vonatkozó általános elveket, végül megállapítja a tanulmányi alap (fundus studiorum) és a nyugdíjalap (fundus pensionum) biztosításának és kezelésének módozatait. A második, legterjedelmesebb rész az összes iskolai fokozatok tanulmányi anyagát (tantervét) közli, a legszükségesebb módszeres utasító észrevételek kíséretében. A harmadik rész az iskolai rendtartást (politia scholarum) szabályozza.

137. Az országos rendezés alapelvei. — A következőkben legfontosabb gondolat, mely a Ratióban érvényesül, az ország egész köznevelésének, tehát nemcsak a királyi (katholikus), hanem a nem-katholikus iskoláknak is intézményesen *állami felügyelet* alá helyezése és egységes színvonalra emelése, a tanulmányok egyenlő berendezése (aequabilis forma) útján, mely

¹ Tomus I. Vindobonae, typis Joan. Thom. nob. de Trattnern, sac. caes. reg. maj. typogr. et bibl. MDCCLXXVII. 8°. 496 l. Magyarra fordította Friml Aladár. Bpest, 1918. (Kiadta a kath. középiskolai tanári egyesület).

— miként a Ratio szerzői vélik — a közjólétnek egyik legfőbb feltétele. A 64. § értelmében szükséges, hogy a nem-katholikus iskolákban is ugyanazok a tantárgyak taníttassanak, ugyanaz a norma követtessék, ugyanaz a közigazgatás (*administratio*) és fegyelem uralkodjék, mint az egész királyságban és kapcsolt részeiben. Ennélfogva ezeknek az iskoláknak igazgatói és gondnokai (*Praefecti et Curatores*) is az illető királyi tanulmányi főigazgatóknak legyenek alávetve (*subjiciantur*); félvényként jelentéseket tegyenek nekik, és látogatásaikat készségesen fogadják, mert meglehetnek győződve, hogy a főigazgató sohasem fogja hatáskörét a tanulmányi és fegyelmi ügyek korlátaín túl kiterjeszteni. Az igazgatók és tanárok alkalmazásának eddigi módja megmarad; mindazonáltal a kinevezés a főigazgatóval is közlendő lesz (*erit significanda*). A nem-katholikusok tankönyveit (a hittaniak kivételével) a tudományegyetem fogja megbírálni. — Mint ismeretes, a hazai protestánsok az egész Ratiót, mint nem törvényen alapuló királyi rendeletet magukra nézve soha kötelezőnek el nem ismerték,¹ hivatkozva a bécsi és linci békekötésekben számukra biztosított vallásszabadságra, melynek járuléka az iskolákkal való önrendelkezés joga, és okulva azokon a tapasztalatokon, melyeket nem egy iskolájok megrendszabályozása, sőt gúzsba kötése alkalmával egy hosszú század lefolyása alatt szereztek. Mindamellett a Ratió elvben megmutatta, hogy ha nem is a pedagógiai szempontból kétes értékű egyformásítás eszközeivel, de a nevelés leglényesebb alapelveinek egyetemesen kötelezővé tételével az összes iskolák egységbe foglalása a felekezeti érdekek sérelme nélkül lehetséges, amint hogy ennek az egységítésnek útját-módját egy század múlva a törvényhozás bölcsesége meg is találta. Másfelől kétségtelen, hogy a Ratio, dacára a protestánsok ellenkezésének, önkéntelenül is hatott eljárásaikra, mintegy élesztőül szolgált nekik is tanterveik felfrissítésében.

¹ V. ö. A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában című művem II. kötetét, továbbá Révész Imre munkáját (28. s. k. 1.) és Zoványi Jenő művét: Bessenyei György mint ref. főconsistoriumi titkár. Sárospatak, 1909.

Az állami felügyelet általánosítása a századot jellemző felvilágosodott abszolutizmus eredménye, melynél fogva minden állami hatalmat személyében összepontosító fejedelem joga es kötelessége kivétel nélkül minden alattvalójának szellemi és anyagi szükségleteit gondozni és ellenőrizni. Ugyancsak a felvilágosodás szelleme tükröződik a Rationak ama részeiben is, melyek a *vallási és erkölcsi nevelést* érintik. Első tekintetre ugyan az ellenkezőt hihetnők: a katolikus bélyeg félreismerhetetlenül rajta van a munkán (legvilágosabban bizonyítja ezt a Mária-kongregációk megtartása), de emellett a szabálykönyv határozottan magán viseli annak a törekvésnek jeleit is, hogy a felekezetek a köznevelés terén egymáshoz közelebb hozassanak és az eddigi választófalak ledöntessenek. A Ratio kimondja, hogy bármilyen vallású tanulóifjúságnak ezentúl szabadságában fog állani az egyetemet, a királyi akadémiákat, a gimnáziumokat és alsó iskolákat látogatnia, holott eddig a protestáns gyermekeket rendszerint csak akkor bocsátották be katolikus iskolákba, ha remény volt őket idővel a katolikus hitnek meggyerhetni. Az új rendszert jellemzi továbbá a súlyos büntetés terhe alatt kimondott szigorú parancs (*severissime praecipitur*), hogy az iskolák vezetői és tanítói minden megkülönböztetés nélkül bánjanak a tanulókkal s őket kölcsönös jóindulatra és szeretetre neveljék, lévén valamennyien ugyanannak a királynak alattvalói és ugyanannak az országnak a polgárai. Tiltva van bármilyen tanulót más vallásnak a ténykedéseire kényszeríteni (*nec unquam ad functionem alienae Religionis impellantur [adolescentes]*) vagy hite miatt becsmérteni; époly kevésbé tűrhetők meg a tanulóknak hitelvi dolgokról (*de religionum dogmatibus*) való vitatkozásai,

„mert ilyenek nemcsak semmi hasznot sem hajtanak, hanem a tapasztalás tanúsága szerint legtöbbször gyűlölséget, ellenségeskedést és más ilyenfajta szörnyűségeket (*id genus monstra*) szülnek; inkább azon kell lenni, hogy ha már a tanulók vallásos meggyőződésöknél fogva különböznek egymástól, a tanáraik iránt való tisztelet, engedelmesség és szeretet erényeivel egymást felülmúlni igyekezzenek.“

Hogy e szavak egy országra szóló királyi rendelet szövegében mily fordulatot jelentenek a multtal szemben, bővebb kifejtésre nem szorul.

Elvi szempontból különös figyelmet érdemel az az *iskolaszervezet*, melyet a Ratio megállapított. Azóta sem találunk köznevelésünk történetében oly szerves alkotást, mely az ország összes iskoláit igyekezett volna egymással szoros összefüggésben és mintegy architektonikus rendben fölépíteni. Ma sem tudtuk elérni, hogy közoktatásunk mindegyik intézménye kapcsolódjék lent és fent a másikhoz; hogy ahol az egyik végzi a maga munkáját, ott folytassa a másik. Megnehezíti ezt napjainkban kultúránk szövevényesebb, többfelé elágazó szerkezete. Az iskolai rendszer legalsó tagozata a Ratio szerint az egy, két, három tanítós elemi iskola; ehhez csatlakozik a háromosztályú grammatikai iskola, majd a kétosztályú gimnázium s ennek folytatásaként a királyi akadémia a maga filozófiai és jogi tanfolyamaival. Az egész épületet megkoronázta a királyi tudományegyetem. Meg kell jegyezni, hogy e rendszerben az akadémia nem tekinthető tisztán felső szakiskolának, mert hiszen az akkori magyar felfogás szerint a jogtudomány elemeinek ismerete mintegy betetőzte a közélet világi területein működő nemesség általános műveltségét.

De nemcsak egymáshoz kapcsolódó volt ennek a rendszernek minden része, hanem a különleges *hazai viszonyokhoz alkalmazott gyakorlatiasság* is jellemzi szerkezetét. A Ratio készítői mindenütt tekintettel voltak azokra, kik az iskolát bizonyos fokon elhagyják. A kiindulópont az, hogy az ország minden lakója találja meg az életviszonyainak megfelelő iskolát. Szinte aggodalmasan osztályozzák az intézményeket. Az egy és két tanítós falusi iskola a földműves parasztnak való; a három tanítós városi iskola a mesteremberek és kereskedők iskolája (ha hozzájárul egy negyedik osztály, az iskola a tanítók képzését is szolgálja); a magasabb kiképzésre törekvő polgári elem és köznemesség számára áll fenn a grammatikai iskola és folytatása a gimnázium: amannak is, emennek is,

amellett, hogy a tudós pályákra törekvőket felsőbb tanulmányokra előkészíti, külön rendeltetése is van: gazdák, kisbirtokosok, gazdatisztek, városi alkalmazottak, titkárok, nevelők, alsóbbrendű közigazgatási tisztviselők kerülnek ki belőlük. Mindebből kitűnik a gyakorlati célzat, melynek következetes megvalósítása csak a főiskolai tanulmányokra nézve nem sikerült: Nincsen ugyanis pontosan megállapítva az akadémiák filozófiai tanfolyamának és az egyetem filozófiai karának viszonya. Tulajdonképen mindkettő előkészít a theológiai, jogi és orvosi tanulmányokra, holott a két intézmény feladata és szervezete lényegesen különbözött. E rendezetlenség azzal függött össze, hogy a filozófiai tanulmány még mindig csak előkészítőnek tekintetett (mint a közép-korban) s tudományos önállósága, azaz: a bölcsészeti karnak a többi hárommal való egyenrangúsága még nem ismertetett el (ekkor még külföldön sem).

A gyakorlatiasság a rendszer tantervi részeire is ráüti bélyegét. A század elejétől kezdve Európaszerte mindinkább erősödő *hasznossági elv* — mellyel Lockenál ép úgy, mint Helvétiusnál, az enciklopedistáknál ép úgy, mint Basedowéknál találkoztunk — végigvonul az új iskola tantervén. Azt, és csak azt kell tanítani, aminek a tanuló jövőendő életviszonyai szempontjából (*futuris conditionibus*) valami hasznát látja; ami felvilágosítja a dolgokról (s nem pusztán a szavakról), ami a haladó kor kívánalmainak eleget tesz. E végből tehát tetemesen ki kell bővíteni az eddigi tantervekben felkarolt művelődési anyagot. Így kerülnek bele a Ratio középiskolai tantervébe a vallástanon, a latin nyelven, a szerény mértékkel mért egyetemes történeti és földrajzi ismereteken kívül, melyek eddig is megvoltak, Magyarország története és földrajza (mint külön tárgyak), a természetrajz, a természettan, a számtan és mértan, a kettős könyvvitel, az elemi gondolkodástan, a természetjog és hazai jog elemei, az újságolvasás (*col'egium novorum*), a filozófiai tanfolyamon pedig az eddigi tárgyakon kívül a bölcsészet története, a kísérleti természettan, a természetrajz, a mezőgazdaságtan (*oeconomia ruralis*), a hazai és egyetemes történet

The first of these is the fact that the
the second is the fact that the
the third is the fact that the
the fourth is the fact that the
the fifth is the fact that the
the sixth is the fact that the
the seventh is the fact that the
the eighth is the fact that the
the ninth is the fact that the
the tenth is the fact that the

the eleventh is the fact that the
the twelfth is the fact that the
the thirteenth is the fact that the
the fourteenth is the fact that the
the fifteenth is the fact that the
the sixteenth is the fact that the
the seventeenth is the fact that the
the eighteenth is the fact that the
the nineteenth is the fact that the
the twentieth is the fact that the
the twenty-first is the fact that the
the twenty-second is the fact that the
the twenty-third is the fact that the
the twenty-fourth is the fact that the
the twenty-fifth is the fact that the
the twenty-sixth is the fact that the
the twenty-seventh is the fact that the
the twenty-eighth is the fact that the
the twenty-ninth is the fact that the
the thirtieth is the fact that the
the thirty-first is the fact that the
the thirty-second is the fact that the
the thirty-third is the fact that the
the thirty-fourth is the fact that the
the thirty-fifth is the fact that the
the thirty-sixth is the fact that the
the thirty-seventh is the fact that the
the thirty-eighth is the fact that the
the thirty-ninth is the fact that the
the fortieth is the fact that the
the forty-first is the fact that the
the forty-second is the fact that the
the forty-third is the fact that the
the forty-fourth is the fact that the
the forty-fifth is the fact that the
the forty-sixth is the fact that the
the forty-seventh is the fact that the
the forty-eighth is the fact that the
the forty-ninth is the fact that the
the fiftieth is the fact that the
the fifty-first is the fact that the
the fifty-second is the fact that the
the fifty-third is the fact that the
the fifty-fourth is the fact that the
the fifty-fifth is the fact that the
the fifty-sixth is the fact that the
the fifty-seventh is the fact that the
the fifty-eighth is the fact that the
the fifty-ninth is the fact that the
the sixtieth is the fact that the
the sixty-first is the fact that the
the sixty-second is the fact that the
the sixty-third is the fact that the
the sixty-fourth is the fact that the
the sixty-fifth is the fact that the
the sixty-sixth is the fact that the
the sixty-seventh is the fact that the
the sixty-eighth is the fact that the
the sixty-ninth is the fact that the
the seventieth is the fact that the
the seventy-first is the fact that the
the seventy-second is the fact that the
the seventy-third is the fact that the
the seventy-fourth is the fact that the
the seventy-fifth is the fact that the
the seventy-sixth is the fact that the
the seventy-seventh is the fact that the
the seventy-eighth is the fact that the
the seventy-ninth is the fact that the
the eightieth is the fact that the
the eighty-first is the fact that the
the eighty-second is the fact that the
the eighty-third is the fact that the
the eighty-fourth is the fact that the
the eighty-fifth is the fact that the
the eighty-sixth is the fact that the
the eighty-seventh is the fact that the
the eighty-eighth is the fact that the
the eighty-ninth is the fact that the
the ninetieth is the fact that the
the ninety-first is the fact that the
the ninety-second is the fact that the
the ninety-third is the fact that the
the ninety-fourth is the fact that the
the ninety-fifth is the fact that the
the ninety-sixth is the fact that the
the ninety-seventh is the fact that the
the ninety-eighth is the fact that the
the ninety-ninth is the fact that the
the hundredth is the fact that the

(*congestitum opus*), mely nem szolgál a klasszikus modalomra és nem tűri ki celi az emelkedő olvasást, hanem talán válogatással a legkülönbözőbb tárgykörökbe tartozó és a legkülönbözőbb korú emberek műveiből veri, lehetőleg sokféle szemelvényeket alkotta a tanuló gyakorlati nyelvkészségei gyakorlására.

Önként érthető, hogy ha már a latin nyelv oktatásának berendezésében érvényesül az utilitarizmus, még inkább föl fogjuk találni a többi tárgykörökben.

A *humaniorum* példái a tanterv soraiban szerint „az a fortis, melyből a legbősegesebb haszon (amplissimae utilitates) hárulnak az egész emberiségre”. Eppen ezért a természeti tárgyak közül kiemeltül azokat kell megismertetni, melyek a gazdasági és ipari élettel vannak kapcsolatban, még pedig az oktatás minden fokon. A *scientiarum* szabályait a mezővárosok elemi iskoláiban a hallgatást és a helyenként vándor mesterségekre való alkalmatlanságot kivárja tanítással az új tanterv, és pedig azért, hogy „a mindennapi élet gyakorlati szükségletei szolgáljanak tanítványnak és népnek” (szóval *ac fundamento*); a városi iskolákban a kereskedelem és közlekedés köréből kell venni a *scientiarum* példákat. A grammatikai fokon a *scientiarum* kapcsolatban ismertetni kell a pénzemetket, súlyokat és mértékeket.

A *geometriából* csak azok a tettek tanítandók, „melyeknek alkalmazása és megfigyése a közéletben előfordul”. A kir. akademiákban a matematikának különösen ama részei veendőek figyelembe, melyek a mezőgazdaságra, a földmérésre, a várművekre és a polgári építkezésre válnak, a föld tanítása is, amikor csak lehet, a megfigyeléssel legyen kapcsolatba. A kettős könyvvitel, mely a gimnáziumi fokon a *mathesis* keretében történik, már egyrészt a számtanús körébe tartozik.

Az anyagismeret és a természetismeret tanításának a természettudományok tanítása magánában magában a *philosophia naturalis* természetismeret és ott ahol azelőtt e tárgyat tanították, csupán törtéket és adatokat tanult a gyermek. A földnek igen leírása, az emberi életviszonyokra való befolyásának

méltatása ismeretlen volt. Minden hegy, folyó és város csak *Ores* név volt, melyhez a tanuló tartalmat nem tudott fűzni. Most ez a tanulmány is a gyakorlati élethez viszonyokkal lép érintkezésbe. A tavakat abból a szempontból kell megvizsgálni — kívánja az új utasítás —, hogy milyen a kiterjedésük, milyen halakban bővelkednek, milyen hasznot hoznak vagy mekkora kárt okoznak a határos helységeknek? A folyóknak meg kell vizsgálni eredetét és irányát; azt is, vajjon medrük homokos, kavicsos vagy agyagos-e? Van-e bennük arany vagy más különös dolog? A hegyeknek nemcsak külső alkotását kell megismertetni, hanem azt is, hogy gyomrukban mit rejtgetnek? Van-e bennük nemes érc vagy másmilyen ásvány? vajjon földművelést vagy állattenyésztést vagy szőlőművelést folytatnak-e rajtuk? micsoda fák teremnek a milyen vadállatok élnek erdeikben? Ha városról van szó, meg kell mondani, hogy milyenek a lakói, milyen a foglalkozásuk, milyen az erkölcsük és nyelvök? Mindegyik vármegye leírását a természet három országarra kell vonatkoztatni: Milyen ott a földművelés, milyen a szőlő-, len-, kender-, komló-, és dohánytermesztés? Milyen állapotban van az állattenyésztés? Milyen az ipar és kereskedelem? A tanítás menetében szakítani kell az eddigi eljárással.

Az iskolákban eddig az a szokás dívott, hogy a földrajzot a földgömbön kezdtek és a fiatalokra oly ismereteket erőszakoltak, melyek sem korához, sem fellegéséhez nem illettek. Eleinte ugyanis a világnak ismeretes négy részét mutatták be neki, innen átmentek Európa általános áttekintésére; következett Luntania, Hispania és a többi ország, végül, mikor már nagyon kevés idő maradt a tanuló n, a növendek is ki volt: fáradva, elfáradtak a hazának szűz és sovány leírását, mely az elfogadott módszer értelmében állt egyébként, mint városok felsorolásából.¹

Az ellenkező utat kell követni. Először adni kell Magyarországnak általános politikai áttekintését; azután meg kell állapodni annál a vármegyénél, melynek terü-

¹ Ugyanezek a panaszok, melyek szólnak az ócskorról és másokról. I. e. m. 214. lapján.

letén az iskola fekszik; ezt részletesen meg kell ismerettni, s csak azután áttérni a szomszédos és a többi vármegyék beható tárgyalására (Rousseau korszakot alkotó módszeres élvének nyilvánvaló hatása).

138. Nyugati hatások az új rendszerben. — A felhozott példák, melyek távolról sem merítik ki a bizonyító anyagot, meggyőzően mutatják, hogy a Ratio, bár a külső rend szabályozásában sokat megtart a jezsuiták eljárásából (versenyzés, decuriák, ünnepi vizsgálatok, jutalmak és büntetések stb.), a régi keretekbe új szellemet vitt bele, új utakat tört hazai közoktatásunkban. Magán viseli a XVIII-ik század pedagógiai gondolkodásának minden lényeges vonását: a racionalizmus (bár mérsékelten) felismerhető különösen abból az engedékeny álláspontból, melyet az új rendszer a felekezetek közötti viszony szempontjából elfoglal, valamint az erkölcsi nevelés módozatainak a mű harmadik részében olvasható egynémely megokolásából; a realizmus és utilitarizmus az egész oktatás berendezésének gyakorlatiasságából; a felvilágosodás szelleme általában mindazokból az új célkitűzésekből és eszközökből, melyek a művelődési anyag megszervezését és feldolgozását jellemzik. S amit legelőször kell, mint igen jelentős tényt megállapítanunk, ezek a külföldi hatások — legalább amennyiben a középoktatást érintették — jó részben nem az egykoru ausztriai intézményeken keresztül jutottak el hozzánk, hanem a Ratio szerzőinek egyetemes európai műveltségével magyarázhatóan, egyenesen a nyugati nagy kultúrnemzetek eszmeáramlatainak medencéjéből fakadtak, mintegy láthatatlanul, földalatti úton és csatornákon át. Ennek szinte kézzelfogható bizonyítékai megtalálhatók például a Ratio harmadik részének ama fejezeteiben, melyek a *testi nevelésről* szólnak.

Már maga az, hogy a Ratio a testi nevelésről való gondoskodást az iskola egyik feladatává teszi, a legnagyobb mértékben meglepheti a kor iskolázásának ismerőjét. A nyilvános tanintézetekben a test tervszerű gyakorlására éppen semmi gondot sem fordítottak: az volt a felfogás, hogy a test magától nő, fejlődik és

gyarapszik, erejének fokozására bőséges alkalom nyílik a szabályhoz nem kötött ifjúkori szórakozásokban; az iskolának csak *egy* gondja legyen, az, hogy a lelket művelje, vallásos érzületre neveljen és oly ismereteket közöljön, melyekből bizonyos gyakorlati készségek erednek. Micsoda új látókört nyit meg ezzel szemben a Ratio, midőn elvül kitűzi, hogy a jó állampolgárnak egészséges és erős testtel kell rendelkeznie, s ezért az iskolának a maga részéről is meg kell tennie mindent, ami az egészség megóvására (ad tuendam valetudinem), a test edzésére és frissiségének megőrzésére (ad corpus roborandum ac suo vigore conservandum) alkalmas lehet. Az iskolának intézményszerűen kell szerveznie a testi nevelést, s különösen a gyermekek játékait.

Hogy játékközben magukra ne maradjanak a növendékek, a városoknak megfelelő játékterekről kell gondoskodniok, még pedig két játéktérről; egyik legyen magának az iskolának közelében, hogy a tanítók szemmel tarthassák a játszókat; a másik a város határában, de legföljebb egy óra járásnyira, lombos fáktól környékezve és friss ivóvízben bővelkedő forrással ellátva. A játéktereket úgy kell felosztani, hogy minden osztálynak jusson egy-egy rész. Pontosan meg kell állapítani minden intézetben a játékok neveit, játszásuk módját és idejét. A játszás legyen jutalom. A helytelenkedőket el kell tiltani a játék folytatásától. A felügyelő tanárok remélhetően mindent meg fognak tenni, hogy a játékokra vonatkozó rendelkezéseknek fogamatja legyen.

Nincsen ok, hogy a játékokról való ezt a gondoskodást túlságosan súlyosnak érezzék a tanítók: mert ha a szülőknek oly csodálatosan kedves az a kötelességök, hogy különös gonddal tegyenek meg mindent, ami gyermekeik természetét megjavítani, lelki tehetségeiket kiművelni és testi szervezetüket erősíteni képes, bizonyára az iskolák igazgatói és tanítói is tartoznak tisztók minden részét, melyre kötelezték magukat, pontosan teljesíteni; hiszen mikor vállalkoztak tisztókra, mintegy növendékeik szüleivé lettek és lelkiismereti kötelességet vállaltak, hogy mindazt becsületesen el fogják végezni, amit a jó és tökéletes nevelés érdekében bármi módon megtehetnek.

Mindez a tizennyolcadik század közoktatásának történetében páratlanul áll. Nincs ebben az időben európai államkormány, mely a testi nevelést megszervezte volna vagy annak érdekében a Ratio idevágó intézkedéseihez csak távolról is hasonlítható rendszabályokat alkotott volna. Ellenben megismertük a filantropisták ilyirányú törekvéseit, s meggyőződünk arról, hogy a dessau-i magánintézetben a testi nevelés minden ága tervszerű gondoskodás tárgya volt s hogy különösen a játék talált a „philanthropinumok”-ban melengető otthont. Az első játékkönyv ebben a körben keletkezett. A tények ereje tehát arra kényszerít bennünket, hogy a Ratio illető szakaszaiban a filantropisták pedagógiájának közvetlen hatását lássuk; semmi más magyarázatát nem adhatjuk annak, hogy az új szabálykönyv szerzői oly feltűnően nagy mértékben vitték bele a testi nevelésnek ezt az ágát az országos iskolai rendtartásba.

139. A normális módszer Magyarországon. —

A Ratio által megállapított tanulmányi rendnek egyetlen pontja, melyet közvetlenül és minden változtatás nélkül Ausztriából vettek át a szabálykönyv szerzői, a normális (vagy szagáni) módszer. A bécsieket, láttuk, Felbiger tanította meg reá, aki a berlini reáliskolában (Hähntől) sajátította el. Az oktatásnak ezt a módszerét (helyesebben: technikáját) már a Ratio kiadása előtt Magyarországon is terjesztette a közoktatási kormány, s a pozsonyi normális iskola felállítása után egymásután keletkeztek az ország nagyobb városaiban mintaiskolák, melyeknek tanítói a szagáni eljárást követték a gyermekek oktatásában s ebbe vezették be a tanítójelölteket is. Eleinte az ujság ingere és a mutatós siker, melyet a normális módszernek bármely tanítói egyéniséggel megfért látszó sablonossága aratott, nem kis mértékben népszerűvé tette Felbiger újítását minálunk is. De nem soká tartott ez a kedvező megítélés. Már 1783-ban az történt, hogy a magyarországi protestánsok felügyelői, iskoláikra vonatkozó felségfolyamodványukban¹ éles bírálat alá fogják „az új módszert”.

¹ O. L. Udv. kanc. 7566. ex 1783.

Véleményök oly helyes didaktikai érzékre vall s tárgyunk szempontjából oly tanulságos, hogy egész terjedelmében közlöm:

Az együttes olvasás (das Zusammenlesen) nem alkalmas arra, hogy a gyermekeket a könyv tartalmának és az emberi lélek különböző érzelmeinek megfelelő, folyékony olvasásra képe-sítse, hanem az éneklő egyhangúságnak egy neméhez szoktatja őket (assuefacit illos canorae cuiusmodi monotoniae); azután meg az egyhangú lármától eltompult hallás az olvasók figyelmét is megzavarja, némelyeknek alkalmat ad a rendetlenkedésre, a tehet-ségesebb gyermekeket pedig az ilyen olvasásmódnak szüntelen folyása megakadályozza abban, hogy a tanítóktól magyarázatot kérjenek arra nézve, amit nehezebben lehet megérteni.

Az együttes tanítás (das Zusammenunterrichten) azzal a bajjal jár, hogy az életkorban és lelki adományokban fölötte különböző tanulók felfogásához nem alkalmazkodik és egyúttal a tanítókat, bármennyire figyeljenek is, megakadályozza abban, hogy a fenhargon beszélő sok gyermek közül észre vegyék és kijavítsák azokat, akik rosszul felelnek. És hogy azok, akik a fenhargon beszélőket halk hangon akarják követni, könnyen félrevezethetik a tanítókat, bizonyára mindenki hamar beláthatja.

De különösen a módszernek azt a részét, melyet táblázatosnak neveznek, látjuk annyira helytelennek, hogy nem habozunk azt visszásnak mondani (ut eam rationem docendi inversam appellare non dubitemus).

A tanítónak ugyanis úgy kell eljárnia, hogy táblázatok alak-jában csupán azt vesse alá a növendékek értelmének, amit ők már ismernek és megértenek: a tanulóknak a táblázatokat nem-csak emlékezetökben kell megtartaniok, hanem ítéletökkel is el kell sajátítaniok. A táblázatok olyan olvasót kívánnak, aki a gondolkodás mesterségében már nem egészen járatlan és aki a darabonként (membratim) eléje adott dolgokat egyetlen pillan-tással összes részeikben áttekinteni és felfogni képes, amit azoktól a tanulóktól, kiket a nemzeti iskolák nevelnek, semmikép sem lehet elvárni. A táblázatok rövid és szabatos kifejezésmódot kívánnak, mely a gyermekek felfogásához nem illik, s gyakran annyi sok és oly bonyolult osztályozást adnak a dolgokról, hogy a tanulók labirintusban érzik magukat; a tanulók szeme elé csupán egyféle módon látott és önkényes rendbe szedett dolgokat állítanak, melyek — ha pontosabb logikai elemzésnek vetjük alá

őket — legtöbbször azt is felölelik, ami ilyen iskolákban a növények oktatásához nem tartozik. Szóval, bizonyos dolog, hogy a táblázatoknak nem az a feladatuk, hogy a bennök leírt dolgoknak teljes megértésére szert tegyünk és őket lelkünkkel teljesen elsajátítsuk, hanem csak az, hogy a dolgoknak és tudományoknak mintegy messze terjedő mezői és mindenféle széjjel-szórt, de már megismert részei rövid kivonatban bizonyos jelek segítségével könnyebben legyenek áttekinthetők és szilárdabban emlékezetbe véshetők, azaz: a táblázat nem adja meg a dolgok ismeretét, hanem azokat, akik már ismereteket szereztek, megtanítja arra, hogyan kell azt, ami nagy, kis keretbe foglalni. Ha tehát a tanításnak eme módjával a tanulóknak inkább ítéletét, mint emlékezetét akarjuk gondunkba venni, bizonyára *nem a táblázatokból kell kiindulnia oktatásunknak*, hanem azt, amit meg akarunk tanítani, mindenekelőtt meg kell velök ismertetni, a kölcsönös kapcsolatokat meg kell nekik magyarázni s csak *azután* kell megmutatni, hogyan kell nekik maguknak a már megértett dolgokat táblázatokban elrendezniök (et tum demum ostendendum, quomodo intellecta ipsi in Tabellas disponere debeant). Ha a tanításnak ezt a menetét megfordítjuk, a gyermekek a tapasztalat tanúsága szerint csupán a táblázatok külső szerkezetére vagy képre (ad ipsam tantum externam Tabellarum structuram seu effigiem) fognak figyelni, meg fogják tanulni azoknak a betűknek és szavaknak sorozatát, melyeket megtanulás végett szemök elé helyezünk, magukat a dolgokat azonban, még ha az egész táblázatot emlékezetben tartják is, értelmükkel nem fogják elsajátíthatni s nem fogják a dolgok fogalmait követhetni, vagy azokat — hogy úgy mondjuk — a dolgokból kihámozni.

Bizonyára minden jó oktatás azon sarkallik, hogy amit a gyermekek tanulnak, teljesen értsék meg és mintegy birtokba vegyék. Erre pedig, úgy látszik, semmi sem lehet alkalmasabb, mint ha mindent, amit a gyermekeknek átadunk, elébb, amennyire csak lehetséges, érzékeltetünk, és pedig vagy úgy, hogy magukat az eredeti tárgyakat mutatjuk meg nekik, vagy festett, esetleg költött képeiket szemléltetjük, s azt, amit mondunk, a közönséges élet gyakorlatából merített példákkal világítjuk meg, azután pedig, hacsak lehetséges, Sokrates módszere szerint, kérdések segítségével addig-addig csaljuk ki a fogalmakat, míg (a gyermekek) az ismeretesből eljutnak az ismeretlenhez és a fogalmaknak a gyenge lélekben természettől fogva elszórt

csiráiból az ilyen iskolai tanulmány útján az ismereteknek édes gyümölcsei kifejlődnek és megérésökhöz segítettnek, s különösen ha azt, amit már kellő rendben megtanítottunk, ilyen módon ismételtetjük, s nem alkalmazzuk azt az úgynevezett katechizációt, amellyel csak grammatikai tételeket lehet megoldani, s végül ha azt, amit a tanulók leckéikben teljesen megértettek, a maguk számára betűkkel megjelölik és diáriumaikba bevezetik.

Mindezekből, úgy hisszük, Felséged maga is kegyesen át fogja látni, hogy az úgynevezett normális módszer nem tekinthető egyetemesnek és olyannak, amelytől semmiképen se lehessen eltérni, sőt igenis olyannak, melynek megjavítása okvetetlenül szükséges.

Néhány év múlva már hivatalosan is pálcát törnek a normális módszer fölött. Mikor Kazinczy Ferenc, mint a kassai tankerület nemzeti iskoláinak inspektora 1789-ben elfoglalta állását, az iskolalátogatókhoz intézett beszédében¹ a módszert, mint „a kitett tzéallal ellenkezőt” és mint „ártalmasat” mellőztetni kéri. Különösen az új eljárással egybekötött három első teendőt ítéli el: az együttes tanulást, a táblázatos és betűs tanítást, míg a katekizálást, azaz: kérdésekkel való tanítást dicséri.

Az a nem természetes, akadozó, siketítő olvasmány-hangzat, melyre a gyermekek ez által [az együtt tanulás által] szoktak és a mellyről sok esztendőig sem tudnak leszokni: — az a figyelmetesség s a dolgoknak értése nélkül együtt tett nyekegés, amelyet a Tanítóknak lehetetlen vala ki-kerülni, gyümölcse volt ennek a káros tanításnak... A Tabellázás Philosophusokat illet, nem csak-nem csecsemő Tanulókat... A Betűzet valóságos segítő mód azoknak, kik valamit könyv-nélkül tanútatnak. Úgy de mi tehát az, amit a gyermeknek könyv-nélkül kell tudni? [Csakis imádságokat. Mire való hát az egész eljárás?].

A katechizatio... oly segítő mód, a mellyet eléggé dicsérni nem lehet... [A tanító] a feleletekből kérdést s a kérdésből feleleteket csinál, és azt addig követi, míg azt látja, hogy tanítványai a dolgot egészen értik. Nem akad-fel azon, ha a mit mondani akarnának, gyermeki módra mondják; de a mellett még is hibás szóllásokat szeliden fogja igazgatni. S e szerint Hallgatói egy-

¹ Hivatalba Vezető Beszéd. 1789. 13—21. 1.

úttal az elő-vett tárgyat is tanulják, a szóllásnak szükséges s nehéz mesterségét is: azt a mesterséget, a mely nékiek jövőben több hasznokra leszen, mintha száz meg száz nem értett definitiókat tanulnának, melyeket ily könnyen felejtene-el, a mely haszontalanok az életre.

140. A Ratio Educationis jelentősége. — Az új célok készületlenül találták a kor nemzedékét. A közoktatás egyetemes rendezésének sikere mind szervezeti, mind tanulmányi tekintetben oly szellemi és anyagi erőforrásokat kívánt volna, melyekkel Magyarország nem rendelkezett. Hiányoztak az új feladatokkal megbirkózni tudó, kellően képzett tanítók és tanárok, hiányoztak az oktatás segédeszközei (felszerelések, könyvtárak, természettudományi gyűjtemények, térképek stb.) és az új tantervhez alkalmazott iskolakönyvek. Ily körülmények közt a tanulmányi rend újításainak nagy része egyelőre papirosra maradt. Az ország lakossága nem érett meg annyira, hogy az új művelődési standardhoz felemelkedhessék. Ámde a Ratio jelentőségét nem is a megvalósítás nagyobb vagy kisebb mértékében kell keresnünk, hanem abban, hogy új művelődési eszményt állított fel s ezzel a szellemi haladás folyamatát megindította. Hosszú időnek kellett eltelnie, míg az egymást felváltó nemzedékek teljességében átértették az új műveltség tartalmát; de az, hogy ez az eszmény gyakorlati munkásságukban szemök előtt lebeghetett, erejük fokozatos megfeszítésére és újabb meg újabb szellemi lendületre sarkalta őket. Az első Ratio Educationist bízást fel lehet hozni ama kultúrpolitikai követelmény helyességének igazolására, hogy új tanulmányi rendszereknek sohasem szabad arra szorítkozniok, hogy a meglevő állapotokat mintegy kodifikálják, aminek csak az erők elernyedése lehet a következménye, hanem a történeti úton szerzett értékes művelődési javak tudatának megóvása mellett új célokat is kell kitűzniök, új irányokat is kell megjelölniök, melyeknek szemmel tartása megadja a fejlődés, a tökéletesbülés lehetőségét.

És újból meg kell itt állapítanom, hogy a magyar Ratio egészen önálló és eredeti mű. Évtizedes forrás-

tanulmányaim arra a negatív eredményre vezettek, hogy a szabálykönyv szerzői alig egy-két mondatot vettek át szószerint egykorú külföldi munkálatokból. Amily erősen hatott reájok a XVIII-ik század pedagógiai eszmevilága, oly egyéni erővel dolgozták fel a kapott ösztönzéseket. Amit Lockenál, Rousseunál, Basedownál olvastak, amit külföldi reformtörekvésekből és szerves munkálatokból tanultak, annyira átgyúrták elméjükben s oly helyes érzékkel alkalmazták a hazai viszonyokhoz, hogy a külföldi eredet megállapítása legtöbbször csak belső, eszmei rokonság kimutatásával sikerülhet. Rendkívüli szervező képesség, a közönséges mértéket messze meghaladó alkotóerő, széleskörű európai műveltség és mélyreható pedagógiai belátás egyesülnek benne.

Annál meglepőbb, hogy ezt a korszakos munkálatot, mely egy egész ország köznevelését volt hivatva szabályozni, melyet ezernyi szálak fűznek a XVIII-ik század nyugateurópai szellemi mozgalmaihoz s mely minden tudós embertől érthető nyelven, latin nyelven jelent meg néhány ezer példányban, a külföldi neveléstörténeti irodalom teljes hallgatással mellőzi. Sehol még csak egy szóval sem említik, holott például az egykorú osztrák iskolai reformnak sokkal csekélyebb elvi jelentőségű munkálatait és intézményes alkotásait részletesen ismertetik vagy legalább röviden méltatják. E jelenség egyik újabb bizonyítéka elszigeteltségünknek, de egyúttal annak a végzetes alárendeltségnek is, mely az Ausztriával való politikai kapcsolatot következtében századokon át reánk nehezedett.

NEGYEDIK FEJEZET.

ERDÉLY ÉS A NORMA REGIA.

141. Előzmények. — A magyarországi iskolai reformmal egyidőben az erdélyi köznevelés ügye is mélyreható változáson ment keresztül. Itt is Mária Terézia uralkodása alatt ment végbe a reform legnagyobb része, aránylag hosszú fejlődésmenetben, melynek egyes jelentős mozzanatai, a háttérben rejtőző erők és indítóokok, az intéző körökben lefolyt tanácskozások és tárgyalások eddig csak részben és hiányosan voltak felderítve vagy éppen teljesen ismeretlenek voltak.¹

Hogy megértsük a későbbieket, szem előtt kell tartanunk azt a gyökeres átalakulást, melyet a nemzeti fejedelmek korának letűnte után Erdélynek a Habsburgok uralma alá jutása az egész vonalon, de különösen a hitélettel kapcsolatos szellemi téren előidézett. Lipót diplomája az Erdélyben bevett négy vallásnak teljes egyenjogúságát kimondotta ugyan, de a későbbi fejlemények mutatják, hogy a bécsi kormány nem elégedett meg a XVII-ik század folyamán valóban elnyomott katolikus vallás érdekeinek olynemű ápolásával, mely a törvénybe iktatott jogegyenlőségnek megfelelt, hanem túlmenve e határon, teljes tudatos-

¹ Ez szolgáljon mentségemül, hogy élve az alkalommal, tárgyalásomnak ezt a részét bővebben, bár a rendelkezésemre álló levéltári anyag nagy terjedelméhez képest még mindig nem elég bőven dolgoztam ki. Forrásaim: az erdélyi udvari kancelláriának az Orsz. Levéltárban őrzött irattára (főleg 1740-től 1790-ig), továbbá a Staatsratnak a bécsi állami levéltárban található iratai (1760—1790). Felhasználtam továbbá a volt udvari tanulmányi bizottságnak az osztrák közoktatásügyi minisztériumban elhelyezett levéltárát, végül a magyar kir. helytartótanácsnak ugyancsak az Országos Levéltárban őrzött egykorú iratait. Ezek főforrásaim. A többiek az illető helyeken idézve.

sággal és minden lehető eszköz igénybevételével a katolikus restaurációt vette fel programjába, azaz: a katolikus vallást Erdélyben fokozatosan uralkodóvá igyekezett tenni. Gyorsította vállalkozását II. Rákóczi Ferenc felkelése, melynek lezajlása után szemmel láthatóan megnyilvánul az az igyekezet, hogy a katolikus ügy elsőbbsége az állami hatalom segítségével mentől jobban biztosíttassék.

Egy 1742-ből való hivatalos emlékirat¹ névtelen szerzője pontosan beszámol azokról a hódításokról, melyeket a katolicizmus Erdélyben Mária Terézia uralkodása előtt felmutathatott: Az unió következtében 80.000 oláh család tért át katolikus hitre; az erdélyi püspökség és kápta'an visszaállítatott; a Jézus-Társaság újból bevezettetett és Kolozsvárt, Nagyszebenben, Udvarhelyt, Marosvásárhelyt és Brassóban székházakat meg iskolákat kapott; a szentferencrendiek tartományi szervezetben egyesültek; a minoriták Kolozsvárt, Somlyón, Nagyenyeden, Marosvásárhelyt és Udvarhelyen templomok és székházak birtokába jutottak; a kegyesrendiek Besztercén és Medgyesen, a pálosok Tövisen és Tordán megtelepedtek; a bolgár tartományhoz tartozó ferencesek részére Déván és Gyulafejérvárt, az orsolya-szűzek számára Szebenben klastromok épültek, az összes szász községekbe a katolikus lakosok bebocsáttattak, a legelőkelőbb tartományi tisztségekben és a legtöbb kamarai meg postai állásokban katolikusok helyezkedtek el, végül „az unitáriusok, nem ugyan vallásuk címén, ami a diplomával ellenkeznék, hanem állítólagos személyi alkalmatlanság miatt (wegen vorgeblicher Personal-Incapacität) az Alvinczi-féle határozmányok hatodik cikkelye alapján sem az udvari kancelláriába, sem a guberniumba hosszabb idő óta már be nem vétettek.“²

¹ Nota, wie weit die römisch-katholische Religion in dem Fürstenthumb Siebenbürgen während glorwürdigster Regierung des allerdurläuchtigst Oesterreichischen Erzhauses zugenommen. (Bécsi áll. levéltár: Alte Kabinetsakten. N^o 9, fasc. XVII).

² Az emlékirat szerzője hozzátehetné volna még, hogy 1727-től kezdve a reformátusok sem alkalmaztattak többé udvari tisztségekben (a kancelláriában).

Mária Terézia uralkodásának első tizedében, az örökösödési háború tartama alatt, a katolikus vallásnak további térfoglalása szünetelt. A már idézett 1744. évi VII. t-cikk a protestánsokra nézve nem lehetett sérelmes, mert a katolikusoknak csak azt adta meg, ami őket a jogegyenlőség alapján megillette. De az 1752. évi országgyűlésen alkotott 1. cikkely éle már a protestánsok ellen irányul, kiket egy régi idők óta gyakorolt jogukban korlátoz. Értem a külföldi akadémiákra való vándorlást. A kormány igen rossz szemmel nézte ezeket az utazásokat, melyek szerinte államra és katolikus vallásra veszedelmes, felforgató tanok beszívargására bőséges alkalmat adnak.¹ Az idézett törvénycikk azt rendeli, hogy csak azok az ifjak mehessenek ki, akik a szükséges költségeket sajátjokból vagy pártfogóik adományából fedezhetik, nem pedig azok, kik az adózó néptől kikoldult pénzen (itt a legációk értendőek) akarnak külföldre menni. Hogy ez az intézkedés valóban csakis a protestánsokra vonatkozott, azt bizonyítja a törvénycikk záradéka, melyben a túlnyomóan protestáns Karok és Rendek bizalmukat fejezik ki (confidunt), hogy a királynő a kiutazást az említett feltételek fenforgása esetén valláskülönbség nélkül (sine religionum discrimine) fogja az erdélyi tanulóknak megengedni.²

Mentől tovább haladunk a század derekán túl, annál inkább szaporodnak az egyoldalú kormányzás tünetei. Miként Magyarországon, itt is kormányzati rendszerré vált a katolicizmus felsőbbbségének érvényre-

Az Alvinczi-féle rezolúció (1693 május 14.) idézett 6. pontja szerint a guberniumnál és királyi táblánál rendszeresített állások a bevett vallások közt egyenlően osztandók meg, „úgy mindazonáltal, hogy ha az unitáriusok és lutheránusok közül alkalmas egyének hiányzanának, azok helyett a reformátusok és katolikusok közt egyenlően“ kell az állásokat felosztani. L. Kővári László, Erdély tört. VI. köt. (1866) 18. és 19. l.

¹ Az ifjúság a külföldi egyetemekről „novis et inversis Dogmatibus, pessimisque in odium Catholicae Religionis, imo et Regiminis principiis illic haustis plerumque revertuntur“ írja 1764-ben a kancellária (Erd. udv. kanc. 563 ex 1764).

² Erd. Artic. Nov. 1752. I. c. (itt fel vannak sorolva a nemzeti fejedelmek korában alkotott idevágó törvények is).

juttatása; de míg amott az 1681. és 1687. évi (bár protestáns részről el nem ismert) artikuláris törvényekre hivatkozhatott a kormány, addig Erdélyben ezt sem tehette, mert — mint említettett — Lipót diplomája a katolikus, lutheránus, református és unitárius válást teljes egyenlőjogúságban részesítette. Semmi sem mutatja ennek a rendszernek szellemét jobban, mint az a tény, hogy a kormány, amennyire csak tehette, igyekezett a helyi hatóságokból kiszorítani a nem-katolikusokat, sőt a hetvenes évektől kezdve arra utasította a főispánokat, hogy évről évre tegyenek jelentést arról, mi történt vármegyéjükben a katolikus válás ügyének előmozdítása érdekében (hányan tértek át a katolikus hitre? hol és milyen irányban jegyezhető fel újabb térfoglalás? stb.).

Felmerül most az a kérdés, hogy e rendszer keretei közt minő elbánásban részesültek az erdélyi iskolák? Azt felelhetjük, hogy e téren a kormány a maga célzatainak teljesen megfelelő módon járt el: a katolikus iskolák, és csakis azok kormányának tekintette magát, ami azt jelenti, hogy mindaz, ami szervezeti és tanulmányi tekintetben történt, csakis a katolikus iskolákra vonatkozott. A többieket a kormány sorsukra bízta.

A tanügyi közigazgatásnak ez a rendszere nyilván másként nem volt lehetséges, mint úgy, hogy a katolikus iskolákat teljesen elzárta a kormány a protestáns iskolák elől. Az 1751-ben kibocsátott s 1764-ben, 1769-ben és 1777-ben megismételt rendeleteivel csakugyan szigorú büntetés terhe mellett megtiltotta, hogy katolikus szülők nem katolikus iskolákba küldjék gyermekeiket, ahol eretnekségben (in haeresi) nevelkednek, s e rendelet végrehajtásával a politikai hatóságokat bízta meg.¹

¹ Erd. udv. kanc. 706 ex 1769 és 953 ex 1777: clementer committimus, ut medio Circularium ad omnes tabulas continuas et Magistratus exarandarum non tantum omnibus Parentibus catholicis, ne proles suas ad Scholas aliarum Religionum mittant, verum etiam illis Individuis, quibus cura Scholarum inter religiones catholica diversas concredita est, ne proles Catholicas ulla ratione recipiant, severe interdicatis.

142. Az erdélyi iskolák kormányzata. — Ez a szándékos, szinte aggodalmas elkülönülés az erdélyi közoktatás kormányzati viszonyaiban az egész vonalon megnyilvánul. A gubernium felében katolikus, felében nemkatolikus tanácsosokból állván, az irányadó köröknek (különösen az erdélyi püspököknek) állandó igyekezete volt a katolikus ügyeket és köztők a katolikus iskolákra vonatkozókat is a kormányshéz egyetemének hatásköréből kivonni és külön tárgyaltatni. Erre a célra szolgált az erdélyi püspök elnöklete alatt működő úgynevezett katolikus tanács (consilium catholicum), mely 1762-ben megszűnt ugyan, de a gubernátor bizalmasan utasíttatik,¹ hogy ha a kormányshéz kebelében katolikus ügyről van szó, külön tanácskozásban (in einer besonderen Zusammentretung) igyekezzenek előzetes megállapodásra jutni a püspökkel és a katolikus tanácsosokkal. Ugyanekkor (1767) megalakul a plébániák és iskolák céljaira fordítandó Fundus Lusitanicus (a későbbi vallás-alap) működését ellenőrző bizottság az erdélyi püspök elnöklete alatt.² Majd 1774-ben kivételesen a szebeni kath. normális iskolának és gimnáziumnak felügyeletével megbízatik gróf Kemény Farkas kormányshéki tanácsos, Kolozsvárt pedig a normális iskola, latin iskola és egyetem felügyelete gróf Bánffi Dénes kolozsmegyei főispánra, a tkeologiai karé a püspökre ruháztatik.³

Mindezek a részben ötletszerű intézkedések csakis a katolikus iskolák érdekében történtek; s a felügyelő és kormányzó testületek vagy közegek a rendes kormányshéz *mellett* s nem annak kebelében tárgyalták az ügyeket. Az 1774-ik évben alakul meg gróf Bethlen Miklós thesaurarius elnöklete alatt az a bizottság, mely a katolikus elemi és középoktatás ügyeivel foglalkozott, de kevés önállósággal, mert egyidejűleg a királynő gróf Kollonits erdélyi püspököt az összes katolikus elemi, közép- és főiskolák protektorává nevezi

¹ Erd. udv. kanc. 179 ex 1767. — Staatsr. 559 ex 1767.

² Erd. udv. kanc. 77 ex 1767.

³ Erd. udv. kanc. 1774 július 16-án kelt rendelet 7. pontja (657 és 832 ex 1774).

ki,¹ széles hatáskörrel és csakis azzal a korlátozással, hogy amennyiben maga nem akar intézkedni, tegye át az ügyeket további legfelsőbb helyre juttatás céljából a most említett bizottsághoz. A helyi felügyelet minden elemi és középiskolában a plébánosokra bízandó: az egyetem továbbra is gróf Bánffy Dénes igazgatása alatt marad.

Úgy látszik, hogy ez az állapot — mint másként alig képzelhető — hatásköri összeütközésekre vezetett, mert egy év múlva megszerveztetett az ú. n. Commissio in Publico-Ecclesiasticis ordinata² (másképp: „katholikus bizottság“). Ennek elnöke gróf Bethlen Miklós, tagjai a gubernium két katolikus tanácsosa, gróf Kemény Farkas és gróf Teleki Károly, továbbá Felszegi Ferenc thesaurusarius, szintén katolikus; előadó báró Miske József titkár, fogalmazó Lendvai Imre és jegyző báró Bálint József, valamennyien katolikusok.³ Mivel pedig ez a bizottság a protestánsok és szekizmatikusok kegyes alapítványaiával is foglalkozott, intézkedés történt, hogy valahányszor effajta ügyek napirendre kerülnek, a bizottság hívjon be ad hoc a gubernium kebeléből két nemkatolikus tanácsost, akik eszerint résztvettek ugyan az illető tárgyalásokon, de mindenkor kisebbségben maradtak.⁴ A bizottság különben egészen önállóan működött, a guberniummal hivatalos kapcsolatban nem volt, felterjesztéseit a gubernátor és nem a gubernium útján küldötte fel Bécsbe s intézkedéseit külön pecsét alatt menesztette a vármegyékhez, székekhez és táblákhoz. Ilymódon tehát a katolikus iskolák ügyei, jóllehet közügyekként szerepeltek, a rendes közigazga-

¹ Erd. udv. kanc. 317 ex 1775.

² Erd. udv. kanc. 410, 487, 1020, 1091 ex 1775; v. ö. 1550, 1886 és 2044 ex 1777.

³ L. pl. az 1778. évi december 22-én tartott ülés jegyzőkönyvét (Erd. udv. kanc. 85 ex 1778).

⁴ Mellőzöm itt az 1772-ben elrendelt alapítványi bizottságot, melynek feladata volt, „ut de statu omnium piarum foundationum tam pro catholica, quam aliis quibusvis Religionibus in antelato Magno Principatu nostro existentium ... genuinas Nobis exhiberi faciat informationes“ (O. L. Erd. udv. kanc. 1087., 1099., 1309., 1335 ex 1772). Ez a bizottság beleolvadt az 1774-ben szervezett katolikus bizottságba.

tástól, mely törvény szerint a guberniumnak, mint testületnek kebelében folyt, majdnem hermetikusan elzárattak.

Azonban ez a bizottság csak a protestánsokkal szemben tudta önállóságát megóvni, mert egyébként minden érdemleges kérdésben Bécsből kapta utasításait. A császárvárosban dőlt el az erdélyi katolikus iskolák ügye, igen gyakran a püspök (Bajtay, Mansador, Kolonits) bizalmas jelentései értelmében, de nem ritkán azok ellenére is, a bécsi körök akarata s ama sűrűn hangoztatott álláspont szerint, hogy a tanügy Erdélyben is az osztrák örökös tartományok számára megállapított elvek és módozatok szem előtt tartásával intéztessék. Nemzeti szempontból súlyosbította a helyzetet, hogy Bécsben nemcsak az erre egyedül illetékes erdélyi kancellária tanácsával élt a Felség, hanem az idevágó ügyekbe beleszólt a kancellária mellett működő erdélyi udvari bizottság (*commissio aulica in Transylvanicis*), azonkívül 1760-tól kezdve az államtanács (*Staatsrath*), továbbá a hetvenes évektől kezdve mind sűrűbben a bécsi udvari tanulmányi bizottság (*Studienhofkommission*),¹ néha az ausztriai cseh udvari kancellária (*Österreichisch-Böhmische Hofkanzley*); azonkívül, minden oly iskolaügyben, mely a kincstár hozzájárulásától függött, az udvari kamara intézkedése is megköveteltetett; végül nem egyszer esetről-esetre összeállított külön bizottságok is foglalkoztak erdélyi vallás- és iskolaügyekkel.² A dolgok ezen állapota, mely teljesen rávall a felvilágosodott abszolutizmus kormányzati módszerére, természetesen nehézkessé, bonyolulttá, (a kutatóra nézve ma már sokszor kibogozhatatlanná) tette az erdélyi iskolák legfőbb közigazgatását. Mindezt tetézte végül, hogy az említett bécsi testületek tagjai (habár voltak köztök európai műveltségű és széleslátókörű férfiak) nem ismerték az iskolát

¹ Erd. udv. kanc. 736 ex 1774; Staatsr. 1485 ex 1774; Hofstudiencom. N° 120 ex 1774.

² Pl. 1767-ben a *Commissio in Religiosis Transylvanicis*, gróf Breunernek, a legfőbb igazságügyi testület (Oberste Justizstelle) fejének elnöklete alatt: Erd. udv. kanc. 179 ex 1767. V. ö. Staatsr. 559 ex 1767.

és legtöbbszörre nem ismerték az erdélyi viszonyokat, melyekhez hasonlók az egész nagy birodalomban sehol sem voltak találhatók.

143. Az erdélyi iskolák állapota. — Mielőtt a közoktatás fokozatos rendezésének történetével megismerkednénk, szükséges megállapítanunk,¹ milyen és hány iskolával rendelkeztek a különböző hitfelekezetek az erdélyi nagyfejedelemség területén a reformmozgalmak megindulása előtt?

A *katholikusoknak* volt egy jezsuitáktól ellátott főiskolájuk Kolozsvárt, filozófiai és gimnáziumi tanfolyammal;² latin iskoláik a jezsuiták vezetése alatt Udvarhelyt, Károlyfehérvárt (Gyulafehérvárt), Marosvásárhelyt, Szebenben és Brassóban; kegyesrendiek tanítottak Besztercén és Medgyesen, minoriták Kantán és Nagyenyeden, ferencesek Csíksomlyón, Mikeházán, Désen, Esztelneken, Gyergyóvárhegyen, Hunyadon és Szászvároson. De meg kell jegyezni, hogy a minoriták és ferencrendiek felsorolt iskolái közül csak Kanta és Csíksomlyó volt teljes gimnázium, a többiekben csupán a latin nyelv elemeit tanították. — Katholikus elemi iskola volt 130 (a püspök jelentése szerint még 90-re volna szükség), melyekben az olvasást és írást, gyakran csak az olvasást, néhol a latin nyelvtan elemeit is tanították. Erzsébetvároson örménynyelvű katolikus iskola volt 100 tanulóval.³ Kolozsvárt és Szebenben katolikus árvaházak állottak fenn.

Középiskolákkal kapcsolatos katolikus konviktus 8 volt ez időtt Erdélyben: a kolozsvári nemesi konviktus 40 alapítványi hellyel, a kolozsvári Szent Józsefről elnevezett nevelőintézet 133 növendékkel (kik között filozófusok is voltak), az udvarhelyi Szent Imréről elnevezett intézet 41 növendékkel, a károlyfehérvári intézet 26, a marosvásárhelyi 25, a medgyesi 23, a csíki (somlyói) 49 és a mikházai 36 növendékkel (1762. évi létszám).

¹ Forrásaim: az 1762/3-ik évi vizsgálati iratok, Erd. udv. kanc. 339 ex 1764; továbbá az 1772. és 1773-ban végbement konskripció iratok, u. o. 1326 ex 1774. Az utóbbi anyag hiányos. — V. ö. Miskolczy István: Bajtay J. Antal. Budapest, 1914. 92—109. l.

² 1763-ban még nem volt theologiai tanfolyam; ez csak 1769 novemberétől kezdve állott fenn. V. ö. Márki Sándor: A kolozsvári tud. egyetem története, 22. l.

³ Scholae Armenae, ubi legere et scribere docentur. Tankönyveit Velenéből hozzadják a szülők költségén (Venetiis sumptibus genitorum adferuntur).

A görög *egyesülteknek* (ha ugyan nem hiányos az összeírás) 7 helyen voltak már iskoláik (Bethlen, Psetszseg, Oláh-németi, Fogaras, Kudsér, Újdés, Szászváros) és Balázsfalván latin grammatikai iskolájok.

A *reformátusoknak* 3 kollégiumuk volt: a nagyenyedi, a kolozsvári és a marosvásárhelyi. Mindháromban a latin osztályokat publicus praeceptorok, a felső tanfolyamok hallgatóit professzorok tanították, Enyeden és Marosvásárhelyt 3—3, Kolozsvárt 4 (itt egy rendes jogi tanszék is volt).¹ Oly iskola, mely a retorikáig bezáróan tanította a latin nyelvet, volt 6: Udvarhely, Szászváros, Dés, Zilah, Fogaras és Kézdivásárhely. Ezek közül az udvarhelyi iskola már részben főiskolának tekinthető, mert volt egy professzora is, aki filozófiát és theológiát tanított. (A hivatalos jelentésben mégis mint gimnázium „seu Schola Udvarhelyiensis“ szerepel). A trivialis (falusi) és mezővárosi iskolák számát legalább 400-ra becsülöm.³ Köztök is voltak, melyekben olvasáson és íráson kívül a latin nyelv elemeit is megtanulhatták a gyermekek.

Az ág. hitv. evangélikus (szász) iskolák³ a hivatalos kimutatásokból ítélve nagyon rendezettek voltak. Az előljáróság pontos és kimerítő jelentést és összefoglaló táblázatot küld be, melyből kiderül, hogy volt 5 gimnáziumuk: Brassó, Szeben, Medgyes, Segesvár és Beszterce. Ezek közül a négy elsőben az összes latin és görög humaniorákat, történelmet és földrajzot s bevezetően keleti nyelveket, filozófiát és theológiát tanítottak. Besztercén

¹ Clarissimus Michaél Tsomós, qui tradit.... Jus civile et Romanum, uti et Theoriam Juris Consuetudinarii Hungarico—Transylvanici. — V. ö. Török István; A kolozsvári ev. ref. collegium története. Kolozsvár, 1905. II. köt.

² Pontos számot nem közölhetek, mert a forrásanyag éppen ezen a helyen csonka. A hivatalos iratokban a következő 36 református iskolával találkoztam: Désakna, B.-Várallya, Ördögös-Füzes, Árpástó, Derse, Nyires, Bethlen, Retteg, Somkerek, Baczon, Kertsed, Sz.-Mihályfalva, Felvincz, Harasztos, Sz.-Kocsárd, Polyán, Köpec, Közép-Ajta, Száraz-Ajta, Bodos, Ó-Torda, Új-Torda, Gyéres, Egerbegy, Illye, Déva, Alpestes, Rákos, Hunyad, Hosdát, Hátszeg, Fejérvár, Lozsád, Bácsi, Harró; Abrudbánya. Ezek a helységek nehány kivétellel Szolnok-Doboka, Torda-Aranyos és Hunyad megyékben vannak. Leszámítva már most a túlnyomóan evangélikus szász területeket és a túlnyomóan katolikus székely székeket, körülbelül 400-ban vélem megállapíthatni a református népiskolák számát.

³ Az erdélyi szász iskolák történetét lásd Teutsch Fr. nagy művében: Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen. I. köt. (1543—1778), II. köt. (1782—1883). Berlin, 1888, 1892. (A Monumenta Germaniae Paedagogica című vállalat VI. és XIII. kötetei.)

csak a latin, görög és héber nyelvekkel találkozunk. Ez öt gimnáziumon kívül volt a szászoknak 14 városi iskolájuk, melyekben olvasáson, íráson és számoláson kívül a latin nyelv elemeit is tanították, és 236 falusi (triviális) iskolájuk. A nagyobb városok külön leányiskolákkal is rendelkeztek. Lutheránus árvaház 1 volt, Szebenben.

Az *unitáriusoknak* (vagy miként Bécsben szerették nevezni: ariánusoknak) volt egy teljes kollégiumuk Kolozsvárt, a publikusokon kívül 3 professzorral, kik filozófiát, mathézist, görög és héber nyelvet és theológiát tanítottak. Tordán gimnáziumot tartottak fenn, a szokott humaniorákkal (usque ad Logicam). Elemi fokon levő unitárius iskolát mintegy 20-at számláltam, de valószínűen több volt.

A görög *nem egyesültek* 5 iskolát mutatnak ki: Pecsét-szezen, Brassóban (Bolgárszezen), Hosszúfalván, Zernesten és Szászvároson.

144. Az erdélyi népoktatás újjászervezése. —

A köznevelés intézményei közül a katolikus népiskola volt az, melyre legelőször vetette tekintetét a kormány. Itt igen nagy hiányok mutatkoztak, melyek még az államtanács figyelmét is felkeltették. (1764).¹ Az iskolák száma elégtelen volt, aminek az egyik államtanácsos véleménye szerint az a következménye, hogy sok helyütt minden oktatás és nevelés nélkül serdül fel az ifjúság, s hogy ilyképen „időről időre nagyon sok katolikus ember más vallásra tér át.“ Ahol vannak is tanítók, a plébánosok háziszolgáknak használják őket, úgy hogy nem marad idejük és alkalmuk az oktatásra. Vegyen a püspök példát a lutheránusoktól és ariánusoktól (unitáriusoktól), akik főfeladatuknak tekintik a gyermekek vallásos nevelését. Egy másik tanácsos azt írja, hogy az erdélyi katolikus falusi iskolák állapota nagyon szomorú; a dolognak az a látszata, mintha az igazi katolikus vallás oltalmazását Erdélyben a legnagyobb lanyhasággal intéznék. „A katolikus egyház szempontjából“ úgymond „nyilvánvaló botrány, hogy az ariánusok, lutheránusok és kálvinisták nagyobb gondot fordítanak az ifjúság oktatására, mint azok,

¹ Staatsr. 1775 ex 1764.

akik a katolikus egyházban születtek és nevelkedtek.“ Főként ez a szempont vezette továbbra is a legfelsőbb köröket. A bécsi érsek 1767-ben rámutat¹ arra a tényre, hogy a szegénysorsú katolikus szülők gyermekei anyagi gondoskodás (megfelelő alapítványok) hiányában tömegesen zülленek Erdélyben. Ajánlja, hogy Szebenben katolikus árvaház szerveztessék (nemsókára meg is nyílt). A királynőnek az az elhatározása,² mellyel a 437.305 forintba felszaporodott portugál-alap évi kamataiból 13.000 frtot a szegény plébánosok javadalmának emelésére, új plébániák és iskolák alapítására rendelt fordíttatni, nem sokat lendített az iskolák helyzetén, mert e jövedelemnek legnagyobb részét, úgy látzik, felemésztette a kongrua.

A hivatalosan megállapított bajok ellenére is csak a hetvenes évek elején indult meg az erdélyi katolikus népoktatás reformja,³ még pedig teljesen bécsi minta szerint. Legelőször (1772/3) a szebeni árvaházban és az ottani orsolyaszűzek iskolájában alkalmazták a normális (vagyis: Felbiger-féle) módszert — mert az egész szervezési munkából ennek a meghonosítását tekintették Bécsben legsürgősebbnek —, mire a királynő utasítja az erdélyi kormányshoz, hogy az árvaháznak, mint a tanítóképzés középpontjának felhasználásával, fokozatosan vezettesse be az új módszert Erdély többi katolikus, görög egyesült és görög nem egyesült iskoláiba is; egyúttal gondoskodjék a szükséges tankönyveknek magyar és oláh nyelvre fordításáról. Ezeknek az intézkedéseknek indítóoka egyrészt az annyiszor hangoztatott elv, hogy az erdélyi közoktatás is az osztrák örökös tartományokéval teljesen azonos módon szerveztessék,⁴ másrészt az a remény, hogy a

¹ Staatsr. 554 és 559 ex 1767.

² Erd. Udv. kanc. 77 ex 1767.

³ Erd. udv. kanc. 997, 1071, 1248. 1525 ex 1773; 657 és 832 ex 1774; 505, 1055, és 1496 ex 1775; 1488 ex 1777; 616 és 1300 ex 1779. — Staatsr. 1910 ex 1773; Hofstudiencomm. 70 és 111 ex 1774.

⁴ „Da Ich in Studien- und Normal-Schull-Weesen eine durchgängige Gleichförmigkeit eingeführt wissen will: So hat die Siebenbürgische Hof-Canzley in anbetracht aller dieser Studien- und Schull-Angelegenheiten sich nach den diesfalls in Meinen übrigen teutschen Erblanden herausgegebenen

módszer általánossá tétele legalább közvetve a német nyelv terjesztésének is útját egyengeti.

Mindkét irányban csalódásnak kellett érnie a kormányt. A normális módszer dolga ha nem akadt is meg, fölöttébb lassan haladt előre. Csak 1776 elején nyílt meg Szebenben a vidéki tanítók számára szervezett tanfolyam és csak 1777 novemberében kezdték meg működésüket Szebenben és Kolozsvárt a normális módszer szerint képzett tanítók (utóbbi helyen csak *egy*). Semmi jel sem mutatja, hogy az új rend a következő években egyebütt is meghonosult volna. A brassói, székelyudvarhelyi és marosvásárhelyi, tehát városi iskolákban még 1779-ben is csak *egy* tanító működött a normális módszer szerint. Pedig a kormány minden lehetőt megtett a cél elérésére. Külön normális iskolai felügyelőt nevezett ki a Bécsből leküldött P. Grieb Andrásnak, Felbiger munkatársának személyében, majd P. Stettner Bálint bécsi tanítót is melléje adta, a gyorsabb megvalósítás érdekében rendkívüli átalányösszegeket folyósított és az új szervezetű iskolákba járó gyermekeket a tandíj fizetése alól felmentette.

E balsiker főoka, hogy a normális módszer, melynek didaktikai értéke egyebütt is csakhamar kétesnek bizonyult, semmiképen sem illett az erdélyi viszonyokhoz. A katolikus lakosság csekély kivétellel magyar volt, az új tanulmányi rend pedig német anyanyelvre és német oktatónyelvre volt szabva. Egész Udvarhelyszékben és Háromszékben például egyetlen ember sem találkozott, ki a német nyelvet taníthatta vagy segédnyelvként alkalmazhatta volna a vegyes nyelvű, magyar-német iskolakönyvek használatában (mert ily két-hasábos, két nyelvű könyveket és mindkét nyelvben járatos tanítókat kívánt a kormány). Az oláhnyelvű lakosság elképzelhetetlen műveletlensége már eleve kizárt minden sikert. Még papjaik is alig tudtak olvasni

Generalien zu halten und mit Meiner Böhmisch-Oesterreichischen Hof-Canzley de concreto vorzugehen, auch keine andere, als die in diesen Ländern vorgeschriebene Bücher gebrauchen zu lassen. — Maria Theresia m. p.“ Erd. udv. kanc. 1488 ex 1777.

és csak ritkán írni;¹ a nép egészen tudatlan és valása tanaiban is járatlan volt (épen csak keresztet tudott vetni).

A normális módszer terjesztését célzó intézkedéseknél sokkal fontosabbak voltak az erdélyi katólikus iskolák általános szervezése érdekében tett rendelkezések, melyek az 1774. és 1775. évben tételtek közé.² Ezek adták meg a rendezés kereteit; ezek vittek bele némi rendet az eddig magára hagyott népoktatásba.

Az elemi iskolák négy kategóriába soroztatnak. Ezek: a normális iskola Szebenben, a fő-elemi iskola (schola principalis) Kolozsvárt, 3 tanítóval; a nagyobb iskolák (scholae majores) 2 tanítóval Brassóban, Marosvásárhelyt, Udvarhelyt, Medgyesén és Károlyfehérvárt (a görög egyesült oláhok számára Fogarason, Balázsfalván és a püspök által kijelölendő harmadik helyen); a triviális iskolák valamennyien faluhelyeken.³ A falusi iskolákban a katekizmuson kívül tanítani kell az olvasást és (amennyire lehetséges lesz, quantum possibile erit) az írást és a négy számtani alaplőveletet; a városi iskolákban ezeken kívül az embernek és a keresztény embernek kötelességeit (officia hominis ex christiani), bibliai történeteket, szépirást, a német nyelv-tan elemeit, úgyszintén az „új“ földrajzot (geographia nova), még pedig a legfőbb városokban (in civitatibus metropolitanis) mindezt bővebben. A tanulók évi tandíjat fizetnek: városokban 40 krajcártól 1 forintig, mezővárosokban 30—40 krajcárt, falvakban 20 krt.

¹ Staatsr. 2891 ex 1766 és 350 ex 1768. Egy névtelen olasz emlékirat szerzője írja: „Cosa degna non men di stupore che di compassione, il considerare, in quali profondi tenebre d' Ignoranza vivano i Popoli Valachi della Transilvania... I loro costumi silvestri, brutali e feroci... i Sacerdoti in null' altro dal Rimanente si distinguono che col saper stentatamente, e con pena ricavar e pronunciar le parte contente nel Libro della lor Liturgia.“

² Erd. Udv. Kanc. 133 és 380 ex 1774; 317 ex 1775; 922 ex 1777. V. ö. a bécsi Hofstudiencommission 1774. évi november 26-án kelt jegyzőkönyvét, mely a Bécsi Udv. Kamara 1775. évi iratai közt található. (Geistlichkeit und Schulen des Montanistici in Siebenbürgen, fasc. 4.)

³ Az 1777-ik évben a katólikus tanulók csekély száma miatt még az egy tanító iskolákhoz soroltatnak Segesvár, Szászsebes és Besztercze.

A szegényebbek természetben is leróhatják a tandíjat, az egészen szegényekért a község tartozik a tandíjat megfizetni. A tanítók fizetése évi 60 és 120 frt. között váltakozik, de ebből az összegből a tandíjat levonja és csak a többletet fizeti a vallásalap, s ezt is csak ott, ahol a normális módszer alkalmazásba vétetett. A tanítók adót nem fizetnek, minden teherviseléstől mentesek. Minden tanító számára az 1—2—3—4 tantermen kívül 1 szobából és konyhából álló lakás építendő, még pedig úgy, hogy az építéshez szükséges anyagot a földesurak, a munkát pedig a lakosok (jobbágyok) tartoznak szolgáltatni valláskülönbség nélkül. A tanév két részre oszlik: téli és nyári tanfolyamra. Télen városokban november 3-ától nagyszombatig, falvakban december 1-től március végéig tart a szorgalmi idő; nyáron a tanfolyam mindenütt husvét utáni első vasárnaptól Szent Mihály napjáig tart, de ezt az időt aratáskor három heti szünet szakíthatja félbe. A falusi iskolákban télen 9—13 éves gyermekek, nyáron 6—9 évesek járnak. Minden szülő köteles gyermekét hat éves korában iskolába küldeni: minden mulasztott hétért a tandíj felét kell büntetésként lefizetnie, esetleg közmunkát teljesítenie. Az iskolai kötelezettség a 6-ik évtől a 12—13-ik évig tart. A tanköteleseket évenként össze kell írni. A latin iskolába a 12-ik év befejezése előtt senki sem vehető fel. Tizenhárom éven alóli gyermekeket pénzbüntetés terhe alatt nem szabad munkára fogni. A görög egyesültek gyermekei szabadon látogathatják a róm. kath. iskolákat.

E rendeletek az adott viszonyok közt mindenről gondoskodtak, csak arról nem, hogy végrehajtásuk biztosíttassék. Grieb András iskolafelügyelő nem ismerhette a helyi viszonyokat, s így csak sötétben tapogatózkodott. Nem is látjuk egyhamar feltűnőbb jelét a haladásnak. Még 1777-ben is ezt olvassuk a szebeni katolikus bizottsághoz intézett királyi rendeletben:

A többi helyeken (azaz: nem a városokban) az iskolák előbbi helyzetökben hagyandók mindaddig, míg Szebenben a normális iskola felállításával nagyobb számmal lesznek kiképezve oly egyének, kik a német nyelven kívül a nemzeti nyelveket is

értik, és míg kellő számítással meg lehet állapítani, mily összeg lesz évenként az iskolai épületek átalakítására és a belső felszerelésre fordítható.

Csak 1779-ben kezd a helyzet javulni,¹ mikor a királynő Mártonffi József volt jezsuitát nevezte ki az összes erdélyi katolikus népoktatási intézetek felügyelőjévé, Szeben székhellyel, évi 600 frt fizetéssel, királyi tanácsosi ranggal, részletes utasítást adva neki teendőihez. Mártonffi hivatalból tagja és népiskolai előadója lett a katolikus bizottságnak. Közvetlenül alája voltak rendelve az iskolák igazgatói és tanítói, s tőle vették utasításait. Ekkor indult meg ezeknek az iskoláknak rendszerebb látogatása s a róluk szóló jelentéseknek a katolikus bizottságban való feldolgozása.²

145. Az erdélyi katolikus gimnáziumok. — A Jézus-Társaság feloszlata előtt az erdélyi kath. gimnáziumok 6 osztályból állottak s tantervök a jezsuitatipushoz igazodott. Még azokban az elemi iskolákban is, ahol a latin nyelv rudimentumait tanították, az Alvari-féle grammatika járta. Hogy az 1773-ik évvel meginduló középiskolai reformtörekvéseket megérthesük, ide iktatom a kolozsvári jezsuita-gimnázium tantervét a régi rendszer utolsó éveiből:³

Az elemi osztályban (in elementari classe) ismétlik a név- és igeragozást, előadják a rudimentumokat, a 14 szabályt függetlékestül, a főnevek neveit, gyarapítják a szókincset, tanítanak bibliai történeteket (a patriarchákról). Iskolai író: Phaedrus meséi. Canisius kátéja (a hitről), Gretser nyelvtanából a görög alfabetom.

¹ Erd. Udv. Kanc. 1300 ex 1779.

² Mártonffi elismerésre méltó buzgóságára azonban árnyékot vet germanizálásra való hajlandósága. A normális módszer behozatalát főképen ebből a szempontból nézi. Szerinte az legyen a végcél, hogy Erdélyben a német szó nemcsak általánossá, hanem mintegy hazai nyelvvé tétessék (non modo communis, sed et Patriae veluti proprius redderetur). Erd. Udv. Kanc. 283 ex 1780. Pedig Erdélyben „egész Ezerhétszázhatvanharmadikig (1763) mind a polgári igazgatás, mind pedig a törvényes dolgok, mind magyarul fojtanak. A Gubernium nem csak a Magyar Vármegyékre, hanem még a Szász Székekre is, minden Circulárékat és egyéb parancsokat Magyar nyelven bocsátott.” (A védeltetett magyar nyelv. Bécs, 1791. 33. l.).

³ Erd. Udv. Kanc. 399 ex 1764.

Az *alsó (infima) grammatikai osztály anyaga*: a főnevek nevei, összetett főnevek, egyszerű igék szabályai, a mondatban egyszerű szabályainak rövid foglalata, görög névragozás. Canisius kitéjének 2 fejezete (a reményről). Író: Cornelius Nepos. Történelemből: A négy monarchia Nagy Konstantinig.

A *középső (media) grammatikai osztály anyaga*: az egész nyelvtannak a lényegre szorítkozó ismerete (az alsóbb osztályokban tanultak ismétlése fonalán). Mondattan a képes beszédig (usque ad figuratam). A latin nyelv sajátosságainak alapvonásai. Canisius 3-dik fejezete (a szeretetről). Görög nyelvtanból a melléknévek fokozása. Írók: Cicero néhány levele, Cato Major, valami Julius Caesarból (aliquid ex Julio Caesare). Történelem: Római császárok NagyKonstantinig.

A *felső (suprema) grammatikai osztályban*: a teljes nyelvtan (a magyarázatokkal, függelékekkel és alakzatokkal); a mondatban ismétlése; metrika és prozódia. Írók: Szemelvények Cicero De officiis c. művéből, Quintushoz és Atticushoz intézett levelei, Curtius Rufus történetének egy része. Görög nyelvtanból az összevont igeragozás és a mi-végű igék. Történelmi vázlat az országokról és tartományokról.

A *Poézis* osztályában: a prozódia teljesebb ismerete, a levélírás mestersége, az ékesszólásra való előkészület. Magyarázták Soarius retorikájának harmadik könyvét: körmondat, elbeszélés, chria, retorikai alakzatok röviden. Auktorok: Cicero Laelius, könnyebb beszédei, Livius, Vergilius, Ovidius. Gretser görög nyelvtanának második könyve a mondatrészek helyes szerkesztéséről. Canisius ötödik fejezete (a keresztény igazságosság köteleimről); kozmografiai és történelmi földrajz.

A *Retorika* osztályában: Az ékesszólás teljes ismerete, brózái és költői szempontból. Soarius táblázatai. Írók: Cicero beszédei; Vergilius; Horatius ódái, valami Iuvenalisból és Tacitusból. Gretser görög nyelvtanának harmadik könyve (a szótagok méréséről). Canisius mind az öt fejezete. A pápák története.

Ennek helyébe kell most lépnie a bécsi egyetemi gimnázium tantervének.¹ A királynő határozott kívánsága, hogy a bécsi tanulmányi rend és az ott használt

¹ Az 1780-ig terjedő gimnáziumi reformtörekvésekre vonatkoznak: Erd. Udv. Kanc: 562. 867. 945. 1590 ex 1773; 657 és 832 ex 1774; 1092 ex 1775; 82. 869. 1101. 1275 ex 1779. Staatsr. 1485 ex 1774; Hofstudcomm. 107 ex 1774.

tankönyvek „az erdélyi iskolákban“ is már az 1773/4-ik tanévvel bevezetessenek. E tankönyvek a latin nyelv és a történelem számára németnyelvűek voltak, a bécsi tanterv pedig sokkal többet kívánt az erdélyinél: a latin irodalmi oktatás szélesebb körű benne, a görögből nemcsak a nyelvtant kívánja meg, hanem elég bőséges irodalmi olvasmány feldolgozását is (szemelvények Homerosból, Hesiodosból, Pindarosból, Anakreonból, Sophoklesből, Euripidesből, Aristophanesből, Theokritosból és Kallimachosból: a prózaírók közül Herodotos, Xenophon, Demosthenes és Lukianos szerepelnek a tantervben).

Hosszú volna részletesen elmondani azt a huzavonát, mely ennek utána az erdélyi latin iskolák átszervezését évről évre késleltette. A hivatalos tárgyalások a teljes tervtelenség képét adják. Alig hogy az erdélyi bizottság kifejtette a fentemlített intézkedéssel kívánt tanulmányi rend hirtelen alkalmazásának lehetetlenségét, máris újabb, az eddiginél még radikálisabb rendelkezés történt, amennyiben a bécsiek (az udvari tanulmányi bizottság javaslatára) azt kívánják, hogy a Marx Grácián-féle új gimnáziumi szervezet és tanterv vezettessék be Erdély iskoláiba is. E szervezet lényege: Minden gimnáziumba lépő tanuló szigorú felvételi vizsgálatot tesz, mely főleg németnyelvi ismereteinek mértékét van hivatva megállapítani.¹ A latin iskola két tagozatra oszlik: egy alsó 3, és egy felső 2 osztályúra. Az eddigi elemi osztály latinnyelvi anyaga a normális iskola III. osztályába kerül. A poézis és retorika osztályai helyet cserélnek (azaz: ezentúl a IV-ik a retorika és az V-ik a poézis). A gimnáziumban a szakrendszer honosítandó meg: a vallástanáron kívül kell lennie 1 tanárnak a történelemre, 1-nek a természettudományokra és matematikára, továbbá 1 görög nyelv tanárnak, 1 latin nyelv tanárának (I. és II. oszt.), 1 latin stílus tanárnak (III. o.) és 1 latin irodalom tanárnak a IV. és V. osztályban.

¹ „die teutsche Sprache reden, schreiben, und die teutsche Sprachlehre vollkommen begriffen zu haben, worüber alle Kandidaten vor der Aufnahme geprüft und im fall der diesfälligen Unwissenheit unfehlbar zurückgewiesen werden sollen“ írja Marx Grácián.

Természetes, hogy ennek a reformnak megvalósítása leküzdhetetlen akadályokba ütközött, melyeknél fogva a bécsi kormány kénytelen volt függőben tartani az egész újjászervezést az 1780-ik év közepéig azzal az utasítással (melyet maga Marx Grácián javasolt), hogy az új rend Kolozsvárt 1780/1-ben, a többi gimnáziumokban pedig 1781/2-ben lépjen életbe.¹ A legnagyobb akadály itt is a nyelvi nehézség volt: az ifjúság a német nyelvben annyira járatlan volt, hogy nem vehette e nyelvet segítségül a latin nyelv tanulásában.² Ezért mindenekelőtt le kellett volna magyarra fordítatni a bécsi tankönyveket, ami ellen Marx Gráciának nem is volt kifogása, míg a kancellária — ami szomorúan jellemző — ellenzi a fordítást, azzal az alaptalan megokolással, hogy 1774 óta már gondoskodás történt a német nyelv oktatásáról; a tanárok majd csak pótolni fogják nyelvismeretök hiányait, a tanulók pedig a normális iskola három osztályának végeztével eleget fognak tudni németül.

146. A reformátusok vásárhelyi normája. — A hatvanas években elrendelt és végrehajtott hatósági vizsgálatok nyilván cselekvésre késztették az erdélyi reformátusokat is, kiknek iskolái eddigelé csupán a megszokás vagy helyi hagyomány erejétől vitettek, az egységes célok és eszközök szükségességének tudata nélkül. Most 1769-ben az egyházi kerület Marosvásárhelyt tanügyi bizottságot szervezett³ (*literaria commissio*), mely feladatának tekintette, hogy „egy olyan közönséges *docendi et discendi* normát concinnálna, mely minden scholákba introducáltatván, azon egy norma szerint a tudományok és azokból folyó jó erkölcsök és isteni félelem mindenütt egyaránt nagyobb-

¹ A német nyelvre vonatkozó intézkedés így hangzik: „ut inde ab exordio anni scholastici 1780 1 . . . nullus ad classes latinas admittatur, qui non libros Germanicos adeoque explicationem hoc idiomate faciendam plene intelligit.“

² quum Lingua Germanica hujati (az erdélyi) juventuti nondum ita nota ac familiaris sit, ut ope ejus sermo Latinus discendi possit.

³ E cikkelyben Török Istvánt (id. m. I. köt. 144—182. l.) és P. Szathmáry Károlyt követem: A gyulafehérvári-nagyenyed Bethlen-főtanoda története. Nagyenyed, 1868. 181—196. l.

nagyobb gyarapodást vehessenek“. A bizottságban mind a négy kollégium (Kolozsvár, Marosvásárhely, Nagyenyed, Udvarhely) képviselve volt. Elnökölt gróf Bethlen Pál. Munkálatát, mely szervezeti szabályzatból, tantervből és módszeres utasításokból állott, a főkon-szisztórium is megerősítette (aláírták gróf Lázár János, gróf Teleki László és báró Bánffy Farkas), úgy hogy az erdélyi reformátusokra nézve kötelező ereje lett.¹

A szabályzat a teljes iskolákban (a theológiai tanulmányokat ide nem értve) a következő osztályfokozatokat állapítja meg: Abecedarii, Declinistae et Comparatistae, Secunda classis conjugistarum, Tertia classis grammatarum, Quarta classis syntaxistarum, Quinta classis Rhetorica et Oratoria, Sexta classis poetica, Septima classis graeca (újonnan felállított osztály, „hogy a görög nyelven tanuló ifjaknak annál több idejük lévén, abban nagyobb épületet vehessenek.“), Octava classis Logica. — Latin írók: Phaedrus, Eutropius, Cornelius Nepos, Justinus, Cicero levelei és beszédei, Ovidius Átváltozásai, Vergilius Aeneise, Horatius ódái; görögből: az újszövetség, Kebesz tabulája, Lukianos dialogusai. Az alsó osztályokban földrajz és számtan is szerepel a tárgyak közt. Az Octava tárgyai: Logika (Baumeister), metafizika, mathesis pura, trigonometria, alkalmazott mathezis, kísérleti fizika, gyakorlati filozófia, egyetemes és hazai történelem, görög és héber nyelv, római, görög és zsidó régiségek.

Mint e vázlatból is kitűnik, a Szabályzat jelentékenyebb újítást nem tartalmaz, hacsak az utolsó osztályban a reáliáknak az akkori viszonyokhoz képest eléggé terjedelmes oktatását annak nem vesszük. Inkább arról volt itt szó, hogy a tanulmányok keretei élesen megállapíttassanak és az önkényre bízott eljárások helyébe egyetemesen kötelező rend tétessék. Mégis nevezetes kezdeménynek tekinthető ez a szabályzat az elvek közösségére való törekvés folyamatában.

147. A szászok gimnáziumai. — A tizennyolcadik század közepétől kezdve az erdélyi szász iskolák tanul-

¹ Kiadatott Szebenben 1770 júl. 8-án.

mányi rendjének egységes szabályozása is napirendre kerül.¹ A németországi egyetemek látogatása mind nagyobb nehézségekbe ütköztetve, az erdélyi országos evangélikus egyháznak gondoskodnia kellett arról, hogy (különösen a papképzés és tanárképzés érdekében) a gimnáziumok legfelsőbb osztályainak tanulmányi anyaga theologiai és filozófiai irányban kibővíttessék s az alsó osztályok tantervei egységesen szerveztessenek. Másfelől kormányrendeletek is sürgették az intézetek jobb karba helyezését (*ameliorationem scholarum*). A konszisztórium el is rendelte, hogy minden gimnáziumban ugyanazokat a tankönyveket használják és ugyanazt a módszert (*docendi methodum*) alkalmazzák. A minta most is a szebeni iskola. Az 1758-ik évi szabályzat (mely még 1778-ban is érvényben volt),² mutatja, hogy a foganatba vett intézkedések nagyobbra még a pietizmusban gyökereznek (a tanterv készítői Schunn és Felmer valamikor Halléban tanultak és évekig ott időztek), holott ebben az időben a pietizmus német földön már utolsó alkonyát élte. A használt tankönyvek közt megtaláljuk ugyan Wolffot és Baumeistert is, de nagyobb részek pietista eredetű. Az iskolában reális tárgyakat, földrajzot, természetrajzot, matematikát, rajzolást is tanítanak, továbbá történelmet és (hallei mintára) német ékesszólást és költészettant is (kapcsolatban Gellert és Haller költői műveinek olvasásával). Van német osztály is (*Classis Teutonica*) azok számára, kik nem tanulnak latinul. A pietista hagyományokban gyökereznek a hetenkénti tanári értekezletek. A klasszikus nyelvek tanterveiben még nyoma sincs valamelyes önzetlenebb értékelésnek. A latin oktatás túlnyomóan a nyelvhasználatra irányul; a görög tanulmány egészen az Újszövetség szolgálatába szegődik (az egyetlen régi író a legfelsőbb osztályban Aisopos). Végelemzésben a szász iskolák szóban levő szabályozása is nem annyira új célok kitűzésében, mint a célok pontosabb és részletesebb

¹ Teutsch Fr.: Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen (Mon. Germ. Paed. VI.) Berlin, I. 1898.

² Teutsch, id. m. 176—242. 1.

megállapításában, a rendtartás tökéletesítésében, az iskolákkal egybekötött jóléti intézmények megjavításában és hasonlóknban kereste érdemét.

148. Fordulat az erdélyi iskolareformban. —

Úgy látszik, hogy a fent ismertetett meddő kísérletezés hatása alatt mind súlyosabb gondokat okozott a kormánynak a katolikus gimnáziumok szervezése. Immár Bécsben is kezdték belátni, hogy az ausztriai rendszert az erdélyi katolikus magyar gimnáziumokra főleg a német nyelv okozta nehézségek miatt (ob minus propagatam adhuc in Magno Principatu linguae Germanicae notitiam) lehetetlen ráerőszakolni. De csodálatos módon csak 1780 április havában jutott eszökbe az a közelfekvő gondolat, hogy az ausztriai norma helyett inkább a három évvel elébb kibocsátott magyarországi új tanulmányi rendszert kellene az erdélyi katolikus iskolákban is alkalmazni.¹ A kancellária megszerzi a Ratio Educationisnak és a budai egyetemi gimnáziumban használt tankönyveknek egy-egy példányát s ezeket a kiadványokat május 3-án azzal a felszólítással küldi meg a katolikus bizottságnak, hogy gyakorlati tanférfiak bevonásával mondjon véleményt arról, vajjon a Ratio Educationisnak a gimnáziumokra vonatkozó rendelkezései az erdélyi középiskolákra is alkalmazhatók, esetleg az ottani különleges viszonyok szerint (juxta speciales circumstantias Transylvaniae) módosítandók-e?

E rendelet vétele után a szebeni bizottság egy szaktanácskozmányt (consensus literarius) alakít, melynek tagjai Szegedi György és Török Ferenc tiszt. kanonokok, Mártonffi József az elemi iskolák főfelügyelője, Kováts József a kolozsvári kegyesrendi gimnáziumban a retorika és poézis tanára, Cserei József ugyanott a grammatikai osztályok tanára és Pállya István, a kolozsvári Teréz-akadémia rektora. Az előadói tisztelet Mártonffira ruházzák, aki az erdélyi gimnáziumok viszonyaihoz mért új szabályzatot néhány

Erd. Udv. Kanc. 610 és 1490 ex 1780; 628 ex 1781. — Staatsr. 1014 és 1172 ex 1781.

hónap alatt kidolgozta és az értekezlet elé terjesztette. A consessus tizennégy ülésben (1780 szeptember 2-től 15-ig) pontról pontra összehasonlította Mártonffi munkáját a Ratio Educationis illető pontjaival s a bemutatott szöveget néhány módosítással elfogadta; hasonlóképen magáévá tette azt a katolikus bizottság is (1780 okt. 9.).

Az új szabálykönyv kéziratát, mint most már a katolikus bizottság munkáját az erd. udv. kancellária a maga észrevételei kíséretében 1781 április 8-án terjeszti a Felség (II. József) elé, aki azt az államtanács meghallgatása után 1781 május 16-án, Mártonffi Józsefnek elismerését nyilvánítva, jóváhagyja és országos közzétételét elrendeli. Így jött létre a Norma Regia,¹ mely elsősorban az erdélyi középiskolákra vonatkozik ugyan, de az általános iskolai közigazgatás szempontjából is jelentős irányelveket, az eddigiektől lényegesen eltérőket tartalmaz.

149. A Norma Regia. — Az új iskolai kódex két főrésze oszlik: az első az iskolai közigazgatást szabályozza, a második a rendtartást és a tanterveket közli. Néhány szakasz kivételével, melyek a nemzeti iskolák tanulmányait és ezeknek az iskoláknak a gimnáziumokkal való kapcsolatát, továbbá a népiskolai felügyeletet szabályozzák, az egész könyv a latin iskolákról szól.

A Norma Regia valamennyi rendelkezése közül jelentőségre nézve messze kiemelkedik az első rész első fejezete, mely az erdélyi iskolák kormányzatát egészen új mederbe tereli. Ennek a története a következő:

Erdélyben, mint láttuk, eddigelé csakis a katolikus iskolák részesültek nyilvános gondoskodásban. A guberniumtól független katolikus bizottság, mint hatóság gyakorolta fölöttök a felügyeletet és ellenőrzést és adta meg nekik a szükséges utasításokat,

¹ Nyomtatásban: Norma Regia pro scholis Magni Principatus Transilvaniae Josephi II. Caesar. Aug. Magni Principis Trans. jussu edita, 1781. Cibinii, Typis Martini Hochmeister. Typogr. et Bibliop. priv. 4^o. 74 lap. A címlapon a kétfejű sas, gyomrában Erdély címere. (Az 1777. évi Rat. Ed. címlapján a magyar címer, kétfejű sas nélkül.)

A protestánsok iskolái a szorosan vett alapítványi ügyek ritka kivételével magukra hagyták. Mártonffi, az új szabálykönyv szerzője már egy előbbi alkalommal hangoztatta annak szükségességét, hogy a protestánsok iskoláit is be kell vonni az országos rendezésbe, mert szerinte csak ezzel az egységbe foglalással érhető el,¹ „hogy végre az egész tartomány az ausztriai névhez méltó alakot öltjön“. A Norma Regia eredeti tervezete mégis az eddigi állapotot akarja fentartani; csupán katolikus bizottságot ismer. A bécsi államtanács tagjai azonban, akiket mindenben a birodalom egységes gondolata vezérel, a tervezetnek ezt a részét, mivel nem számol a bevett többi vallásfelekezetek törvényes helyzetével, nem tartják elfogadhatónak. Az egyik államtanácsos (Gebler) véleménye szerint nem volna illő (unschicklich) a tanulmányi ügyeket továbbra is egy katolikus bizottság hatáskörében meghagyni (hiszen akkor a lutheránusok és kálvinisták is egy-egy külön bizottság felállítását követelhetnék), hanem a tanügy intézése csakis a királyi kormányzéknek, a guberniumnak lehet joga és kötelessége. Az egész dolognak a katolikus valláshoz semmi köze (die katholische Religion insbesondere gar nichts angehende Sache). A katolikus bizottság nem egyéb, mint „status in statu“. Az államtanács többi tagjai hasonló értelemben nyilatkoznak. A tudományos ismeretek nincsenek valláshoz kötve.

A legfelsőbb elhatározás az államtanácsosok véleményét veszi alapul: A katolikus bizottság a tanulmányi ügyek intézésétől egyszersmindenkorra felmentetik s ezek az ügyek valláskülönbségre való tekintet nélkül, a guberniumnak erre a célra megalakítandó új bizottságához, a tanulmányi bizottsághoz utaltatnak. Az elnöki tisztet az erdélyi püspök viselheti ugyan, de a bizottság tagjai „mindhárom vallás“² képviselői-

¹ *necesse erit Protestantes quoque et universim omnes per totum Magnum Principatum ad idem Systema Scholasticum redigere, ut tandem Provincia tota dignam Austriaco nomine formam induat.* Erd. Udv. Kanc. 283 ex 1780.

² „die Kanzley wird bedacht seyn, damit auch ohne Unterschied von allen drey Religionen dazu solche Leuthe bestellt werden etc.“ Az unitáriusok

nek-sorából választandók. Katholikus részről a bizottság tagjai lesznek gróf Teleki Károlyon, mint elnök-helyettesen kívül gróf Kemény Farkas és gróf Haller Antal guberniumi tanácsosok, továbbá Mártonffi József a nemzeti iskolák felügyelője; a protestáns részről kinevezendő két kormányiszéki (egy lutheránus és egy református) tanácsos megválasztását a Felség a guberniumra bízza, s egyúttal megengedi, hogy a protestánsok a maguk gimnáziumi igazgatói közül is egyet-egyet (azaz: egy ág. hitv. ev. és egy református vallásút) szavazati joggal a nevezett bizottságba küldhessenek. Ezzel az iskolai közigazgatásnak új érája kezdődik, melynek alapelveit a Norma Regia ekként fejezi ki:

Minthogy az állam közös üdve és ama királyi gondoskodás, mellyel kivétel nélkül a felnövekvő ifjúság jó nevelésére és oktatására fordítjuk figyelmünket, megkövetelik, hogy a közigazgatás (*publica administratio*) nemcsak a katolikus, hanem a más vallású ifjúság tanulmányi ügyeire is szorgos tekintettel legyen, s a nevelés politikai rendje (*ratio politica educationis*) egyenlő és egyforma elvek szerint (*iuxta aequalia et uniformia principia*) irányíttassék: ezért kegyelmesen elrendeljük, hogy a tanulmányoknak ezen új rendszere... azoknak az iskoláknak is szabályul és mihez tartásul (*pro norma et directione*) szolgáljon, melyeknek fentartói a katolikustól eltérő hitvallást követnek. Érintetlenek maradnak ugyan a törvények és királyi engedmények által a vallás ügyében törvényesen biztosított jogaik és kiváltságaik; azonban az oktatás módszerére, a tanítás anyagára, a tanárok alkalmazására, az erkölcsi nevelésre, az igazgatás alakjára és az iskoláknak és a nevelésnek egész politikai rendjére vonatkozóan ebben az új rendszerben megállapított irányadó szabályokat ők is egyformán (*uniformiter*) követni tartoznak.

A viszonyosság a különböző vallásfelekezetek közt ekként elvben megállapított. Mégis a Norma későbbi szakaszai közt akad olyan, mely még Mária Terézia kormányzati rendszerére emlékeztet s ezen a viszonyos-

itt is elsikkadnak. A velök szemben táplált ellenszenv mértékét jellemzi, hogy a bécsi érsek 1767-ben azt indítványozza, hogy az áriánusokat katonai karhatalommal és más intézkedésekkel ki kell irtani (*ausgerottet werden sollen*) Staatsr. 552 ex 1767.

ságon rést üt. Így például¹ a katolikusoknak meg van tiltva idegen (azaz: protestáns iskolákat) látogatni, ellenben a protestánsok gyermekeit — mondja a Norma — a katolikus iskolákból nemcsak kizárni nem szabad, hanem lehető jóakarattal és nyájassággal be kell őket fogadni, s csupán arra kell ügyelni, hogy a katolikus vallás tanaira és gyakorlataira ne kényszeríttessenek.

Ami a Norma Regiának az iskolák szervezetére és fegyelmi rendjére vonatkozó követelményeit illeti, az idevágó szakaszok, ha nem is szószerint, de lényegökben megegyeznek a magyarországi Ratióban foglaltakkal. A gimnázium itt is ötosztályú, két tagozattal (3 + 2); a tanárok versenyvizsgálatot tesznek, mint Magyarországon; az iskolákban könyvtárak és tan-szergyűjtemények alapítása itt is sürgettetik; az aemulatio és a decuriók intézményével itt is találkozunk; az évvégi ünnepi vizsgálatokat a Norma éppúgy érvényben hagyja, mint a Ratio stb.

A főkülönbség a tantervi részekben tűnik fel. A magyarországi gimnáziumokra nézve megállapított rengeteg sok tárgyat a Norma megrostálja² és közülök a vallástanon kívül rendes tárgyakul csak a latin nyelvet és irodalmat (kapcsolatban a régiségtannal és mythológiával), a magyar (erdélyi) és világtörténelmet, a hazai és egyetemes földrajzot, a számtant és a szépírást tartja meg. Minden más kiszorul avagy rendkívüli tárggyá válik. Van azonban az erdélyi tantervnek a Ratio kitűzte határokon túlmenő ága is: ez a görög nyelv, mely a gimnáziumnak mind az öt osztályában nemcsak mellékesen, hanem heti 2—2 órában rendes tantárgyként szerepel. A kancellária e tárgyat Mártonffival szemben egészen el akarja hagyni a rendes tantárgyak sorából, de e javaslata heves ellenzéssel találkozik — a bécsi államtanácsosok részéről. Különösen a nagyműveltségű báró Kressl sürgeti a komoly görög

¹ 22. 1. tametsi Catholicis aliena Lycaea frequentare prohibitum sit, Protestantium tamen etc.

² „Da die Lehrgegenstände in Hungarn für die siebenbürgische Jugend theils zu erhaben, theils zu gehäuft und theils denen Talenten nicht angemessen sind“ írja a kancellária.

stúdiumot, melynek jelentősége szerinte abban rejlik, hogy feltárja a tanuló előtt a klasszikus ókor értékeinek eredeti forrásait („minden fordítás olyan, mint a bor ellenében a víz“). A gondolatok gazdagsága, a tudományos ismeretek bősége, történelem, ékesszólás, hazafiság, polgári erény — mind feltalálhatók a régi írókban, s habár talán az ifjúság nem mindjárt fogja leszakaszthatni fáradozásának gyümölcseit, nyelvi készsége képessé fogja tenni arra, hogy később behatóan foglalkozzék a görög irodalommal. Könnyű volna bebizonyítani, hogy ami szépet és fenségeset a modern nemzetek írtak, az mind görög mintákra megy vissza. Íme, a neohumanisztikus szempont helyet talál az államtanácsban, melynek érvei döntik el a vitát. A legfelsőbb elhatározás az államtanácsosoknak ad igazat. A Norma tanterve szerint persze a görög nyelv tanítása mind az öt osztályban csak a grammatikára szorítkozott. Irodalmi oktatásnak éppúgy nincsen nyoma, mint ahogy nem volt a jezsuiták tantervében sem.¹

A módszeres utasítások közül egy-kettő azért ragadja meg különösen figyelmünket, mert a német felvilágosodás eszmekörében gyökereznek. Az oktatás alaki céljai közt első helyen az értelem fejlettsége hangsúlyoztatik. Már a legelső fokon hozzá kell szoktatni a tanulókat ahhoz, hogy a dolgok okait kutassák, hogy semmit se higyenek vaktában és ok nélkül (*nihil sine ratione, nihil temere credere*); s a jelenségek távolabbi forrásait és az okok összefüggéseit is belássák. Ezért a tanárnak a kérdészés művészetében (*in arte interrogandi*) nagyon jártasnak kell lennie: tudjon úgy vizsgálni és kérdezni, hogy a tanuló mindig kénytelen legyen okoskodva (*semper adhibita brevi aliqua ratiocinatione mente peragenda*) felelni. Értelemfejlesztő eljárásokra van szükség. Leghelyesebb volna az egész tanítást a geometriára, mint a helyes gondolkodás legkitünőbb eszközére alapítani, de mivel ez nyilvános iskolákban nem lehetséges, legalább arra törekedjék a tanár, hogy az egyes tárgyak tanításában „a geometriai módszert“

¹ L. fentebb.

egészen el ne hanyagolja (ne... *geometricam methodum penitus negligat*). E fejtegetésekhez járulnak az irodalmi műveltség nevelő értékére és az ízlés nemesbítésére figyelmeztető utasítások, melyek a Norma szerzőjének nem közönséges pedagógiai érzékét dicsérik, bár tisztán elmélkedő természetöknél fogva hivatalos szabálykönyvbe nem valók.

Egészen véve a Norma Regia alkalmas lehetett volna az erdélyi középoktatás egységbe foglalására és színvonalának emelésére, ha végrehajtása elé nem gördültek volna oly akadályok, melyekre az erdélyi viszonyokban járatlan bécsi államtanácsosok nem gondoltak. Az ellenzés protestáns részről nyilvánult meg legerősebben. Mivel ellenzéki magatartásuk, idevágó tárgyalásaik menete és módja, nagyon hasonlít a magyarországi mozgalmakhoz, e helyütt nem foglalkozom velök.¹

150. Erdélyi protestáns egyetem.² — Az erdélyi főiskolai oktatás csak a hatvanas évek elejétől kezdte foglalkoztatni a bécsi köröket, még pedig elsősorban politikai megfontolások hatása alatt. A kormány ugyanis, mint említve volt, állandó gyanúval kísérte az erdélyi protestáns és unitárius ifjaknak külföldi akadémiákra vándorlását s végelemzésben ez utazások megakadályozásának szándéka volt közvetett indító oka mindannak, amit a kormány az erdélyi egyetemi oktatás terén éveken át tervezett.

A nemzeti fejedelmek korában (néhány esztendő nem számítva) a protestáns ifjak korlátlanul mehettek nyugati egyetemekre. Csak a fent idézett 1752. évi törvény tette ezeket az utazásokat királyi engedélyektől függökké. Ez az engedély azonban igen sok esetben nem adatott meg. A hétéves háború alatt az eddigi

¹ L. bővebben Török István id. m. I. köt. 191. és k. l.

² Az idézett levéltári anyagon kívül v. ö. Szilágyi Ferenc akadémiai felolvasását (Akadémiai Értesítő 1872. évf. 214—219. l.), továbbá Márki Sándor művét: A m. kir. Ferenc József tudományegyetem története. Szeged, 1922. 22—25. l., végül Deutsch: Die siebenb. sächs. Schulordnungen. I. 277—281; 293; 298—304; 305; 308—310.

korlátozásokhoz egy újabb járult: erdélyi ifjak oly országok egyetemeit nem látogathatták, melyeknek ifjait az osztrák örökös tartományok egyetemeitől eltiltották. Az 1763-ik évben kimondja a királynő, hogy elvileg sem katolikus, sem akatholikus ifjak nem fognak ezentúl kimehetni külföldre, hacsak rendkívüli esetekben nem, melyekre nézve a Felség magának tartja fenn a döntést.¹ A protestánsok kemény hangon felírnak a rendelet ellen (meg is feddik őket ezért az illetlenségért),² de eredmény nélkül.

Úgy látszik azonban, hogy a helyzet kényességét legfelső helyen is érezték. Az sem lehetetlen, hogy a külföldi protestáns fejedelmek felszólaltak a korlátozások ellen. Tény, hogy a királynő a hatvanas évek elején — még pedig „saját kezdeményezésére“ (*proprio motu*)³ — az akatholikusok számára Erdélyben egyetem felállítását határozza el,⁴ s utasítja a guberniumot és az erdélyi püspököt, hogy mindenekelőtt az új egyetem költségeinek biztosítása végett értekezzenek a reformátusokkal és lutheránusokkal. Hol állíttassék fel az egyetem, arról nem szól a legfelsőbb elhatározás.

Ennek alapján csakhamar megindultak a különböző bizottságok és hatóságok kebelében a tárgyalások, melyek nem végződtek ugyan pozitív eredménnyel, de

¹ Erd. Ud. Kanc. 397 ex 1764; 134^{1/2} és 235 ex 1766. — Staats. 2887 ex 1764.

² „Exprobretur supplicantibus adhibita minus conveniens scribendi licentia“ (Erd. Ud. Kanc. 563 ex 1764).

³ Teutsch szerint (id. m. I. köt. CXVIII. 1.) Bruckenthal Sámuel adta az eszmét a királynőnek. Ez nagyon valószínű, de Bruckenthalnak erre vonatkozó beadványa sehol sem található (már Teutsch is hiába kereste).

⁴ Szilágyi szerint (id. h. 214) ez már 1761-ben történt. Idézi is az 1761. évi királyi rezolúciót (Mihi omnino proficuum videtur etc.), de mivel a levéltári jelzés hiányzik, nem ellenőrizhető ez az adata. (Kerestem az iratot, de eredménytelenül.) Valószínűen úgy áll a dolog, hogy az eszme 1761-ben merült fel, de a részletes tárgyalások csak 1764-ben indultak meg. A Szilágyi-idézte rezolúció szövege szerint az új egyetem felállítása már csak azért is gátat vetne veszedelmes hittételek bevitelének, mert a tanárokat az udvar fizetné s ennél fogva ők az udvartól függőnek (Et cum professores salaria ab Aula reciperent cumque ab ea dependerent, facile introducendis novis ac perniciosis dogmatibus obviare posset).

annyira jellemzik az akkori művelődési politikát, hogy rövid ismertetések elől nem térhetek ki.¹

A reformátusok semmi kedvet sem mutatnak a tervezett egyetem felállításához. Ellenben erősen megragadják az eszmét az erdélyi szászok, élükön Bruckenthal Sámuel báróval (a Bécsben székelő erdélyi bizottság akkori elnökével). Az egyetemet Szebenben akarják felállíttatni, mint vegyes akatholikus stúdiumot (*studium universale A catholicorum mixtae religionis*), de úgy, hogy a reformátusok a rendszeresítendő 18 tanszékből legfőljebb 4-et kapjanak (egyet-egyet a teológiai és jogi, kettőt az orvosi karon). Más szóval, az egyetem lényegében szász egyetem lett volna. Bruckenthal ki is dolgoztatta az egyetem szervezeti szabályzatát,² mely teljesen németországi mintára készült, a hagyományos négy karral, körülbelül évi 14.000 frtra rügő költségvetéssel. Az udvari tanulmányi bizottság helyesli a tervet; csupán azt óhajtaná, hogy az egyetem tanulmányi szervezete a katolikus ifjak szükségleteinek is megfeleljen, s hogy ennél fogva katolikus teológiai tanárok is alkalmaztassanak. A királynő 1765 december 19-én megengedi, hogy a szász nemzet (*die sächsische Nation*) évi 14.000 frtot fordíthasson egy teljes egyetem ellátására (*zum Unterhalt einer vollständigen Universität*; egyúttal, hogy mielőbb létrejöhessen az egyetem, végleg elengedi az ú. n. *census Sancti Martinira* vonatkozó kincstári követelést, sőt hozzájárul ahhoz is, hogy a barcasági káptalani tized egy része is megfelelő egyezés útján az előírányzott 14.000 forinthez csatoltassék.³

¹ Erd. Udv. Kanc. 281, 398, 399 ex 1764; 179 ex 1767. — Staatsr. 3272 ex 1764; 709. és 2867 ex 1765; 559 ex 1767. — V. ö. Joh. Georg Schaser: *Denkwürdigkeiten aus dem Leben des Freiherrn Samuel v. Brukenenthal, Hermannstadt, 1848. 21—25. 1.*

² Ez lényegesen különbözik attól a tervezettől, melyet még 1762-ben Hauer erd. szász szuperintendens (*De modo constituendae novae in Transylvania Academiae opinio*) készített.

³ Ich begnehmige den Antrag, womit die sächsische Nation, ohne jedoch den nach 99 Jahren wiederum zurückfallenden Fogarascher Distrikt dazu zu widmen, vorbereitet und veranlasst werden könne, den beyläufig auf jährliche 14.000 fl. berechneten Aufwand zum Unterhalt einer vollständigen Universitaet zu übernehmen. Und damit selbe um so ehender dazu gebracht werden möge,

Mindez az erdélyi udvari kancellária hivatalos bevonása nélkül történt. Csak a most ismertetett legfelsőbb elhatározás után, de ennek az elhatározásnak kibocsátása előtt érkezett be az erdélyi püspök válasza. Bajtay, ki még nem tudta, hogy befejezett ténnyel áll szemben, érélyesen tiltakozik a terv ellen, melynek megvalósítása — úgymond — a legnagyobb csapás volna az erdélyi katolicizmusra: az új egyetem csak arra volna jó, hogy a szabadosság szellemét (den Frey-Geist) terjessze és a protestánsokat nyakasságukban (in ihrer Halsstarrigkeit) megerősítse s megtérítőket teljesen reménytelenné tegye. A királynőt — úgymond — két indíték vezethette: egyik, hogy az ország pénze ne vándoroljon külföldre; a másik, hogy az erdélyi protestáns egyetem felállítása a nyugati veszedelmes tanok terjedésének gátat vessen. Az első ok súlytalan, hiszen mindössze néhány ezer forintról van szó; a másik nagy figyelmet érdemel ugyan, de a cél sokkal jobban úgy érhető el, ha a királynő Kolozsvárt katolikus egyetemet állít, az ottani jezsuiták vezetése alatt. Így a protestánsok nem találnának többé ürügyet a kiutazásra.

Az államtanács most igen nehéz helyzetbe került. Egyik oldalon a királynő elhatározása, mely az ügyet eldöntötte, a másik oldalon a püspök aggodalmai, melyek nem tévesztették el hatásukat az államtanácsosokra. Most már valamennyien ellenzik a protestáns egyetemet, s a kolozsvári katolikus egyetem terve mellé szegődnek (Borié báró azzal a hozzáadással, hogy ne a jezsuiták vezetése alá kerüljön). Csupán azt nem tudják, hogy a püspök javaslatát hogyan egyeztessék össze a fent idézett legfelsőbb elhatározás-

will ich verwilligen dass die Forderung des Fiscus auf den census Sancti Martini Ihr völlig nachgesehen und die angebrachte Action darauf auf immer eingestellt und abgeschaffet werde. Nit minder will Ich gestatten, dass mit dem bursländer Capitul wegen Abtretung eines Theils seines Zehendes ein Vergleich getroffen und das abgetretene jährlich zu diesen 14.000 fl. geschlagen werden könne. — Nach diesen Säzen wird also das Werk auszuarbeiten und zu vollständiger Einleitung die gehörige Vorbereitung zu machen seyn. Gf. Blümegen m. p. Placet m. p. 1765, den 19-ten Xber. Staatsr. 709 ex 1765.

sal? Ebben a kínos dilemmában gróf Blümegen találja fel magát leghamarabb. „Mivel az egyetem megszervezése“ úgymond¹ „amúgy is nagyon messze van még, azt hiszem, hogy hagyni kell a dolgot; illetéknép ez az egyetem soha sem fog létrejönni és tényleg a püspök javaslata fog megvalósulhatni“, aminél őszintébben még soha sem ajánlotta bürokratta egy hivatalos ügynek a süllyesztőbe tételét. Starhemberg helyesel, úgyszintén Kaunitz is, aki annál szívesebben járul hozzá Blümegen véleményéhez, „mert ezen a módon a már kibocsátott legfelsőbb elhatározás ellen közvetlenül nem cselekszünk s tényleg mégis a püspök indítványa fog valóra válni.“ A királynő, akit a püspök aggodalmai nyilván gondolkodóba ejtettek, két évvel előbb kelt elhatározásának megmásításával az államtanács újabb javaslatához járul: Kolozsvárt katolikus egyetemet kell felállítani, de nem a jezsuiták vezetése alatt. Ezzel az erdélyi protestáns egyetem ügye végleg lekerül a napi-rendről. Közben azonban még egy másik terv merült fel.

151. A kolozsvári felekezeti közti egyetem terve. —

Az a gondolat, hogy valami módját kell ejteni a külföldre vándorlás megakadályozásának, nem hagyta pihenni a bécsi kormányt. Minthogy a protestáns egyetem terve az erdélyi püspök ellenzése miatt megheiusult, egy másik megoldás került felszínre: vajjon nem lehetne-e Kolozsvárt oly egyetemet állítani, amilyen a mainzi érsektől fentartott erfurti vegyes egyetem? A kancellária fel is szólítja a guberniumot, hogy ezt az eszmét tegye megfontolás tárgyává, mert ily módon az erdélyi református és lutheránus ifjak nem kényszerülnének külföldi akadémiákra menni.²

Az erfurti egyetem ezidőszereint valóban vegyes egyetem volt: a jogi karon 2 katolikus és 2 evangélikus vallású, a filozófiai karon 4 katolikus és 4 evangélikus vallású tanár működött; az orvosi kar tan-

¹ „Ich glaubte dahero die Sache, da die Einrichtung der Universitaet ohnehin noch sehr weit entfernt ist, auf sich beruhen zu lassen; solchergestalten wird diese Universitat niemahlen zu stande kommen und in effectu der Antrag des Bischofen erreicht werden.“

² Erd. Udv. Kanc. 133, 911. 1326 ex 1773

székeire valláskülönbség nélkül alkalmazták a tanárokat. A theológiai karon csak katolikus tanárok voltak, de az érsek 1768-tól kezdve 3 evangélikus theológiai tanárt is fizetett, csak hogy ezek nem részesültek a kari jogokban (*jura facultatis*) és nem adhattak tudományos grádusokat (doktorátust).

A szászok állásfoglalása ismeretlen. A reformátusok és unitáriusok nem ellenzik a tervet, de fejtegetéseik hangjából kiérezhető, hogy nem nagyon bíznak ily vegyes egyetem lehetőségében, mert mindvégig hangsúlyozzák a legteljesebb paritás szükségességét az Erdélyben bevett négy vallás között, amiből szerintük következik, hogy az új egyetemen minden hitfelekezetnek egyenlő számú tanárai, külön-külön tanönyvei, nyomdái kell hogy legyenek; kívánják továbbá, hogy évenként váltakozva más-más vallásfelekezetből választassék a rektor, hogy a tanárok külföldi tanönyveket is használhassanak és a tanulók ezentúl is igénybe vehessék a külföldi jótéteményeket. A tanítás szabadsága föltétlenül megóvandó; a tanulók szabadon hallgathassák a tudományt attól a tanártól, akitől akarják hallgatni.

Ismét az erdélyi püspök (Manzador) közbelépése akadályozza meg a tervet. Érvei az ő szempontjából egészen helytállóak. Erdélyben ilyen vegyes egyetem a négyféle bevett vallás híveinek akkoriban nagyon kiélezett érzékenysége mellett valóban képzelhetetlen volt. A püspök véleménye szerint csak gyűlölködés, egyenetlenség és visszavonás járt volna nyomában. Mindazt, a mi filozófiai természetű, lehetetlen elhatárolni a vallástól. A tanítás szabadságának a katolikus ifjúság vallaná kárát, ha pedig ez a szabadság nem adatnék meg, a protestánsok továbbra is külföldre mennének tanulni.

152. A kolozsvári katolikus egyetem szervezése. — A Jézus-Társaság feloszlata után megmaradt Kolozsvárt a filozófiai és theológiai tanfolyam, még pedig a kegyestanítórend vezetése alatt. A kormány tehát a protestáns, illetőleg felekezetközi egyetem tervének elejtése után elhatározta, hogy katolikus

egyetemet állít fel Kolozsvárt, vagyis az ott meglevő katolikus főiskolát fejleszti ki egyetemmé, nemcsak a folytonosság megóvása érdekében, hanem az ott helyben levő virágzó református és unitárius kollégiumok ellensúlyozása végett¹ is. A királynő néhány esetben továbbra is megengedte ugyan protestáns ifjaknak külföldre menetelét,² de az 1763. évi általános tilalom még érvényben volt, sőt súlyosbodott egy 1771-ben kiadott rendelet következtében, mely kimondotta, hogy három év letelte után Erdélyben senki polgári alkalmazást nem kaphat, aki nem belföldi egyetemen (auf einer erbländischen Universität) végezte tanulmányait.³

Az új egyetemen theologiai, jogi, orvosi és bölcsészeti kart terveztek, a bécsi tanulmányi rend változatlan meghonosításával. Elvül kimondották, hogy a volt jezsuiták csak matematikát és fizikát taníthatnak. Az 1775. évben már működik a theologiai kar négy tanárral (egyházmegyei papok, kik azelőtt a gyulafehérvári papnevelő-intézetben tanítottak), a jogi kar négy és a bölcsészeti kar három tanszékkal. Az orvosi kart egyelőre csak egy sebész-szülésmester képviseli.

A kezdet nehézségei önként érthetően mindenütt mutatkoznak. A jogászok arról panaszkodnak, hogy a télen fűtetlen tanteremben nincsenek üvegezett ablakok és nincsenek padok; a tanároknak tankönyvek hiányában tollba kell mondaniok előadásait, a volt jezsuiták pedig mindent elkövetnek, hogy a természetjogi előadásoktól távoltartsák a hallgatókat. A természettan tanára azt írja, hogy egy felszereletlen elektromosgépen és egy légszivattyún kívül szemléltető eszköze nincsen s a kor színvonalán álló tudományoskézikönyvek hiányzanak. A logika tanárának a filozófia

¹ Erd. Udv. Kanc. 562, 867, 945, 1590 ex 1773; 74, 412, 657, 832, 1016, 1262, 1293 ex 1774; 333, 345, 522, 1618 ex 1775; 512 561. ex 1777; 203, 1175, 1500 ex 1778; 1478 ex 1779; 1490; ex 1780. — Staatsr. 2696 ex 1773; 1485 ex 1774. — Hofstudiencomm. 107 és 120 ex 1774; 134 és 138 ex 1778.

² Franciaországba, Angliába és Poroszországba azonban nem engedték őket „sie lehrnen in diesen orten nicht vill guttes, vill falsche Principien und üble Sitten“ írja sajátkezűleg a királynő (Erd. Udv. Kanc. 1191 ex 1772).

³ Erd. Udv. Kanc. 156 és 222 ex 1771.

tanításához egy csonka Wolff-példányon kívül semmije sincsen: kéri Baumeister, Leibniz, Malebranche és Locke műveinek beszerzését. (Csak 1778-ban és csak kis részben pótoltnak e hiányok.) A sebészet és szüléset tanításához szükséges műtőeszközöket 1775-ben megküldik ugyan Bécsből, de a tanárnak nincs előadó terme s egyelőre lakásán kell megtartania előadásait. Hullaaanyaga alig van. A kolozsvári borbélyok rossz hírét költik, embergyilkosnak (*hominis carnificinem*) mondogatják, felbujtogatják ellene a bábákat, a kolozsvári magisztrátus pedig akadályokat gördít munkássága elé, mint ahogy egy nehéz szülés alkalmával történt, amikor azzal fenyegette meg, hogy fegyveres erővel fogja az ily esetben feltétlenül szükséges műtétet meggátolni.

A hallgatók száma mégis az adott viszonyok közt kielégítő volt. Az 1777/6-ik tanévben volt a theológiai karnak 13 hallgatója (7 kispap és 5 világi); a jogi karon a természet- és római jogot hallgatták 25-en (köztük 4 unitárius), az egyházjogot 14-en, a hazai jogot 11-en és a politikai tudományokat 24-en; a bölcsészeti karon 64-en tanultak; a sebészeti előadásokra járt 19, szülészeti előadásokra 6 egyén.

A tanulmányi rend, mint említettem, a bécsi egyeteméhez igazodott. Nem tekintve több átmeneti intézkedést, a végleges állapot a következő képet mutatja: A theológiai tanfolyam 5 éves. Tárgyai: dogmatika, héber nyelv, szentírásmagyarázat, polemika, egyháztörténelem és egyházi irodalom, kánonjog, lelkipásztorkodástan és erkölcsstan. A hallgatók napi három órára köteleztetnek. A jogi karon az elsőévesek husvétig természetjogot, husvét után jogtörténetet és római jogot hallgatnak (Martini, ill. Heinecius nyomán); a másodévesek tárgyai nemzetközi és egyetemes közjog (*jus gentium et publicum universale*), büntetőjog és egyházjog (az utóbbi Fleury szerint); a harmadévesek hazai jogot és politikai tudományokat (*scientiam politico-cameralem*) tanulnak. Az elsőévesek napi 2, a másodévesek 3, a harmadévesek napi 4 órára köteleztetnek. A bölcsészeti karon köteles tárgyak: logika és metafizika (Baumeister

könyvei alapján), továbbá fizika és matematika (ideértve a mechanikát, a földméréstant és a polgári építészetet). Csak azok mehetnek a felsőbb karokra, akik a bölcsészeti kart szabályszerűen elvégezték. Filozófiai, jogi és orvostudományi fokozatokat csak katolikusok szerezhetnek Kolozsvárt. A protestánsok és unitáriusok a bécsi egyetemen tehetnek doktorátust, de ott is csak oly módon, hogy a tudományos fokozatot nem az egyetem, hanem az illető kar adja meg nekik, és oly föltétellel, hogy az ekként graduált protestáns egyének sohasem léphetnek be a fakultásokba (tanároknak).¹

153. Az erdélyi orvosképzés reformterve. — Az új egyetem theológiai, jogi és bölcsészeti karai, a jelzett foglalkozások mellett is, rendesen folytatták működésüket s az erdélyi tudományos képzésnek jobb jövőt ígértek. Csupán az orvosi kar nem tudott létrejönni, pedig a viszonyok sürgősen megkövetelték.² A sebészet és szülészet oktatása kevés sikerrel járt, nemcsak a körülményeknek fent vázolt kezdetleges volta miatt, hanem mert a tanító sem magyarul, sem oláhul nem tudott, s így nagyon kevés hatása lehetett fáradozásának. A képzett orvosokban rendkívüli hiány volt. A kormány még 1774-ben elrendelte, hogy Erdélyben 13 tiszti orvos alkalmaztassék évi 200, és 28 bába évi 50 forint fizetéssel, de 1776-ban még csak 6 fizikus állott rendelkezésre, szülésznői tisztségre pedig senki sem jelentkezett. Felmerült tehát az a terv, hogy az egyetemen *egy* orvostudományi tanszék szerveztessék. A bécsi protomedikus Báró Störck — egészen helyesen — céltalannak ítélte e megoldást. A jó orvosnak — úgymond — jártasnak kell lennie a fizikában, azután meg kell ismerkednie a botanikával, kémiával és anatómiával, azután tanulnia kell fiziológiát, gyógyszeriant és pathológiát, végül a betegágy mellett gyakorlatot kell szereznie. Minderre *egy* tanszék teljesen elégtelen. Sokkal célszerűbb volna a felállítandó tanszékre előírányzott évi 800 forintból 4, egyenként 200

¹ Erd. Udv. Kanc. 1646 ex 1778.

² Erd. Udv. Kanc. 199, 361, 648, 673, 770, 1255, 1546, 1634, 1622, 1718, 1725, 1801 ex 1776: 512, 1326, 1332 ex 1777.

forintos ösztöndíjat alakítani, a bécsi egyetem orvoskarán tanuló erdélyi ifjak számára; de még ezenfelül is szükséges lesz a tiszti orvosok fizetését felemelni, mert 200 forint illetménnyel sonasem lesz lehetséges Erdélyben jóra való fizikusokat kapni. Így is történik. Az ösztöndíjak (2 katolikus, 1 református és 1 lutheránus ifjú számára) meghirdettetnek és a tiszti orvosok fizetése 400 frtra emeltetik; egyuttal elrendeli a kormány, hogy a kolozsvári sebész-mester végzett hallgatói közül évenként két egyén egyenként 150 forint ösztöndíjjal Bécsbe küldessék, hogy az ottani egyetemenél szervezett gyakorlati sebész-tanfolyamot (*collegium practicum pro Chyrurgis recenter penes hujatem Universitatem stabilitum*) látogassák és a bécsi kórházakban bővebb gyakorlatot szerezhessenek.

E mellett azonban a bécsi kormány, nyilván Störck szakvéleményének hatása alatt, elejtette az *egy* tanszék szervezésére vonatkozó tervét és 1776 november 18-án elrendelte egy teljes orvosi karnak felállítását a kolozsvári egyetemen, még pedig úgy, hogy már 1777/8-ban lehetőleg erdélyi orvosokkal be fog tölteni a kémia-botanikai és az anatómiai, 1778/9-ben a fiziológiai, 1779/80-ban pedig a pathológiai, összesen tehát 4 tanszék évi 1000—1000 forint fizetéssel. Az első évben betöltendő két tanszékre a pályázat azonnal kihirdetendő. A pályázók Bécsben tartoznak jelentkezni avégből, hogy nem ugyan tudományos, de tanítói képességről a bécsi orvoskar előtt leteendő nyilvános versenyvizsgálaton tanúságot tegyenek.¹ A meghirdetett tanszékekre 1777 május végén csakugyan jelentkezik két orvos: Barra Ferenc és Szegedi Sámuel, amaz unitárius, emez református. Störck azonban halogatta a vizsgálat dolgát, s közvetlenül a királynőhöz intézett beadványban felvetette a kolozsvári orvosi kar szervezésének elvi kérdését. E beadványt nem ismerem, de tartalma megítélhető a felséghatározatból, mely,

¹ „Der Concurs bestehet in keiner scholastischen Prüfung, sondern es werden jedem Concurrenten aus dem Fache jenes Lehramtes, zu welchem er sich fähig glaubet, einige Materien vorgeleget, und über diese muss er ex tempore ein collegium halten“ írja Störck.

mintha ebben az ügyben eddig semmi sem történt volna, így szól: „Ezt a tanulmányt Erdélyben a nagy költségek miatt nem szándékozom felállítani, az itteni [bécsi] és még inkább a budai egyetem az ilyen tanulók számára elégséges“.¹ Ez augusztus elején történt. A két erdélyi orvos azalatt hiába költötte pénzét Bécsben, amiért a királynő személyenként 100 arany kártalanítást adat nekik. Az orvosi kar ügye ezzel el volt ejtve, s az egyetem egy már-már megnyílni készülő karral szegényebb lett.

154. Katholikus papképzés Erdélyben. — Nemsokára a kolozsvári egyetemet új veszteség érte a teológiai tanulmányok terén. Az erdélyi papnövendékek két helyen képeztettek: Kolozsvárt volt 7 alapítványi növendék, kik az egyetemen hallgatták az előadásokat, és Károlyfehérvárt a püspöki papnevelő intézetben 12, akik ott végezték teológiai tanulmányaikat. Ezenkívül állandóan 3 erdélyi klerikus tanult a bécsi Pázmáneumban, 7 Nagyszombatban és 2 Egerben. Kétséget nem szenved, hogy Kolozsvárt alaposabb kiképzésben részesülhettek a papnövendékek, mint Károlyfehérvárt. A püspök (gróf Kollonits László) mindazonáltal ismételten sürgette a kolozsváriaknak visszahelyezését Károlyfehérvárra, azzal érvelve, hogy a leendő papoknak főpásztoruk szeme előtt kell hivatásukra készülniök, s mert mindazt, ami a szertartásokhoz és a gyakorlati pásztorkodáshoz tartozik, a püspök székhelyén jobban sajátíthatják el. A királynő, bizonyára a kolozsvári hallgatók csekély számára való tekintettel is, enged a püspök kérelmének s az 1779/80-ik tanévben már Károlyfehérvárt találjuk a 7 klerikust, kik a többi 12-vel együtt a volt jezsuita székházban nyernek elhelyezést. Ezzel a kolozsvári egyetem teológiai kara elvesztette létjogát és megszűnt.

155. A megcsonkult kolozsvári egyetem. — Az egyetem immár teológiai és orvosi kar nélkül folytatta

¹ „Ich gedenke dieses Studium nicht in Siebenbürgen wegen grossen Unkosten zu errichten, die hiesige noch mehr die Offner Universität seynd sufficient vor diese Lehrjünger“.

működését, de kevés híja, hogy a filozófiai és jogi karokat is meg nem szüntette a bécsi kormány.¹ A királynő — tekintettel arra, hogy időközben a nagyszombati egyetem Budára helyeztetett — már 1777-ben úgy vélte, hogy a kolozsvárit fel kell oszlatni,² s csak a kancellária megokolt előterjesztésére, melyben ez a főhatóság az erdélyi jogban jártas katolikus nemesség képzésének szükségességére utal, áll el ettől a szándékától s a filozófiai és jogi karon működő tanárokat állásukban továbbra is meghagyni rendeli. A nagyobb veszedelem ekként elmúlt, de ami a kolozsvári egyetemből megmaradt, már nem volt egyetem, hanem csak akadémia, melyet könnyű volt II. Józsefnek a főiskolák szabályozása alkalmával (1787-ben) líceummá lefokozni. Így vesztette el Erdély a kormány rövidlátása és a püspök szűkeblűsége miatt hosszú időre egyetemét.

¹ Erd. Udv. Kanc. 1507, 1885, 2043 ex 1777; 180 ex 1778

² „Wegen der Universitaet glaube selbe aufzuheben, denn jezo in Offen eine habe“.

ÖTÖDIK FEJEZET.

A KÖZNEVELÉS MINT POLITIKAI TÉNYEZŐ.

156. József önkényuralma.¹ — A nagy királynő halálával hazai közművelődésünkben bekövetkezett az a fordulat, melynek előjelei már két évtized óta észlelhetők voltak. A felvilágosodott abszolutizmus legtudatosabb képviselője került a trónra. Uralkodását kész programmal kezdte meg, melynek körvonalai már régóta kialakultak lelkében. Már mint a trón várományosa írja, hogy „minden az államé” (tout est à l'état).² Az állam érdeke (államon értve a jogara alatt nagy birodalommal egyesült összes országokat és tartományokat) és csak az állam érdeke az, melyhez igazodnia kell az egész közéletnek s így a közművelődésnek is. A köznevelés szervezésében csak *egy* szempont lehet irányadó: Hasznos-e az államra a tanulmányok fennálló rendje? Oly irányt vesz-e a nevelés, mely hasznára van a köznek? Oly ismereteket szerez-e a fiatal nemzedék, melyek az állam érdekeit biztosítják? József egész uralkodásán végigtekintve, alig tudnék tanügyi indézkedései közül egyet is említeni annak igazolására, hogy lelkét az önzetlen kultúra eszményei hevítették volna. Józanságával nem fért meg a lélek szárnyalása és lendülete. A francia és német felvilágosodásnak, a racionalizmusnak szenvtelen ideológiája élt

¹ Az 1780-tól a század végéig kibocsátott kormányzati intézkedéseket, az ebben az időszakban keletkezett intézményes alkotásokat, az ekkor mutatkozott kultúrpolitikai törekvéseket csak igen röviden ismertetem, mert ezzel a munkámmal egyidejűleg készül és a közeljövőben a sajtó alól kikerül tanártársamnak Kornis Gyulának „A magyar művelődés eszményei, 1777—1848” című kétkötetes nagy műve, mely a magyar nevelésügynek 1780-tól kezdődő alakulását a legrészletesebben tárgyalja.

² Marczali: II. József. I. köt. 392. 1.

benne s ennek hatása ismerszik meg művelődési politikáján is.

Ebből az alapfelfogásból következett, hogy a császár teljesen egységessé és egyformává akarta tenni nagy birodalmának egész köznevelését. Csak így remélhette az állami gondolat érvényesülését ezen a területen is. Evégből 1783-ban elrendelte, hogy a magyarországi és erdélyi tanulmányi ügyek legfelsőbb fokon kizárólag a Van Swieten elnöklete alatt működő bécsi udvari tanulmányi bizottságban intéztessenek.¹ Kezdetét veszi a tanügy végletes központosítása; az a politikai (nem pedagógiai) kísérlet, hogy annyi sokféle nemzetiség és felekezet ifjúsága az összbírodalom elvont eszme körébe beleneveltessek. A magyarországi Ratio és az erdélyi Norma Regia nem voltak ugyan ettől a szellemtől telítve (hiszen maga az, hogy mindkét ország külön-külön iskolai szabálykönyvet kapott, az egységesítésnek látszólag tagadása), de nem is ellenkeztek vele. Ami pedig az állam szempontjából való hasznosság és gyakorlatiasság elveit illeti, e részben meg éppen a pedagógiai felvilágosodás gondolkörének medrében halad mindkettő, de különösen a magyar Ratio. A császár kifejezetten nem is helyezte őket hatályon kívül, (a Norma Regiát 1781-ben ő bocsátotta ki), de a rendeletek hosszú sorával tátongó réseket ütött rajtuk ott, ahol e szabálykönyveknek valamely rendelkezése nem illett bele a tanügyi kormányzat új rendszerébe.²

157. A népoktatás. — Az állam érdeke lévén József szemében a döntő, a közoktatás intézményei közül a népiskola állott gondoskodásának előterében: a köznépet, az ország lakosságának legnagyobb részét

¹ „Ich finde Mich daher um das für den Staat so wichtige Geschäfte des Studienwesens in die behörige Ordnung auch in Hungarn zu bringen und andererseits mit gleichen Grundsätzen überhaupt für die ganze Monarchie fürzugehen, in die Nothwendigkeit gesetzt... das gesammte Hungarisch und Siebenbürgische Studienwesen der unter dem Frhr. v. Suiten aufgestellten Hofcommission... zu untergeben“. (1783 dec. 3. res.)

² V. ö. „Adalék a magyar tanügynek II. József korabeli történetéhez“ című értekezésemet. Magy. Paed. XIV. 147. és k. 1. Ugyanitt a bécsi államtanács véleménye a Ratióról. (Statsrath 237, 818, 1890 ex 1781.)

kell mindenekelőtt tudatlanságából kiemelni, hogy hasznos alkotórésze lehessen az állami közösségnek. Összefügg ez az álláspont azzal is, hogy József politikai rendszerének biztosítása végett a népet akarta megnyerni a rendiség fellegváraiba vonult nemesség ellen, de másrészt a kor fiziokrata felfogásával is, melynek a fejedelem kimondottan híve volt: a földben kell keresni az államgazdaság leghatékonyabb és legbiztosabb tényezőjét, s ezért a földművelő parasztság értelmiségének színvonalát kell elsősorban felemelni. Legcélszerűbb út ehhez a népoktatás extenzív fejlesztése. Valóban ezen a téren József uralkodása alatt nem annyira tanulmányi reformokkal találkozunk (a császár csak tovább fejlesztette, amit anyja a tanulmányi rend dolgában megállapított), mint inkább a felügyeletnek hatályosabbá tételével (a tanfelügyelő mellett a külön iskolalátogatók intézménye ekkor keletkezett), továbbá a népiskolák szaporításával. Aránylag nagy számmal keletkeztek új népiskolák. Az 1778/9-ik (háborús) évben például 25 fő-, 3 rajz-, 3 munka- és 264 elemi népiskolát állítottak Magyarországon és Erdélyben.¹ Kazinczy, mint a kassai tankerületben levő nemzeti iskolák inspektora 1789-ben azt írja, hogy három év alatt 124 új iskolát szervezett.²

Egészen a felvilágosodás kultúrpolitikájának alkotása „a közös iskola”. A császár különös oltalmába fogadta. Az elemi iskolának oly új típusa volt ez, mely felekezeti különbség nélkül fogadta magába a gyermekeket (a későbbi községi iskola őse). A vallástani oktatást az illető felekezet hitoktatói végezték külön-külön, a világi tárgyak leckeóráin felsőbb helyen megállapított fohászszerű közös imát mondtak a gyermekek. A fentnevezett 284 iskola közül 46, a Kazinczytól szervezett 124 közül 21 volt közös iskola (vermischte Schule). Mivel eddig minden iskola szigorúan felekezeti jellegű intézmény volt, József reformja a népoktatás terén új ösvényt vágott s kétségtávol egyike volt legmerészebb újításainak.

¹ Marczali adata, id. m. III. 315. I.

² Hivatalba Vezető Beszéd. Kassa, 1789.

158. A gimnáziumok. — A középiskolát is politikai szempontból nézte a császár. Benne látta előiskoláját azoknak a tisztviselőknél, akik — teljes megértéssel eszméi iránt — hivatva lesznek az ő egységesítő, központosító, felvilágosodott kormányzati rendszerét a közelet különböző területein végrehajtani. A gimnáziumokra vonatkozó intézkedéseinek legnagyobb részét ebből a látószögből kell megítélni.¹ A kötelező isteni tiszteletet kevesbíti és szabályozza, a Mária-kongregációkat eltörli, a színházak látogatását megengedi, a konviktusokat (mint a melyek a rendi elkülönülésnek kedveznek) megszünteti és jövedelmeikből 426 ösztöndíjat létesít; a gimnáziumi tanulóktól tandíjat szed, mert nem akarja, hogy oly tehetségtelen gyermekek is, akik szegénysorsúak és inkább termelőmunkára alkalmasak, tudományos pályákra vezető iskolákat látogassanak;² a szerzetesrendeket, melyek a jezsuiták örökébe léptek volt (a kor eszméit jobban megértő piaristák kivételével) eltörli; a magyarországi és erdélyi gimnáziumok fentartására szolgáló tanulmányi alapokat inkamerálja (a kincstárba bekebelezi);³ több gimnáziumot, mint fölöslegeseket, megszüntet; katolikus gimnáziumoknál protestáns tanárokat is alkalmaz; elrendeli, hogy a nyilvános (azaz: katolikus) iskolákba valláskülönbség nélkül vegyék fel a tanulókat (a zsidókat is); az ország tankerületeinek számát a nagyobb centralizáció kedvéért ötre szállítja le, a főigazgatói és tanfelügyelői állások egy részét protestánsokkal tölti be (Vay István, gróf Teleki József, báró Prónay Gábor. Kazinczy Ferenc);⁴ az iskolai közigazgatást és

¹ A felsorolt adatok az Orsz. Levéltár kancelláriai és helytartótanácsi osztályainak anyagából vannak merítve. Az iratok jelzését nagy számuk miatt e helyütt mellőzöm.

² Az 1784/5-ik tanévben a magyarországi kath. gimnáziumok tanulóinak száma 836, egy évvel később 6001, két év múlva már csak 5526 (Marczali adata, id. m. III. köt. 314. l.)

³ „Es hat also der besondere Studienfundus nicht einmal dem Namen nach mehr zu bestehen, sondern dessen Bestand gehöret gänzlich zu den allgemeinen Staatseinkünften“ Legf. elhatározás. O. L. M. Udv. Kanc. 2922 és 4351 ex 1781.

⁴ Reflexio quoque habeatur ad A catholicos huic muneri obeundo suppres, cum alioquin benigna Intentio Nostra Fidelitatis Vestris perbene cognita eo

felügyeletet aprólékos bürokratikus formákba szorítja, az igazgatókat és főigazgatókat eddig ismeretlen jelentésekre és kimutatásokra kötelezi, szigorúan megköveteli a minősítőtáblázatokat, s mindezek betetőzéséül kiadja az „*Usus in cunctis negotiis linguae mortuae*“ kezdetű hírhedt pátensét, melyben utalással arra, hogy a magyar nyelv sem Magyarországon, sem Erdélyben nem általános, záros határidő kitűzésével elrendeli, hogy az oktatás nyelve minden középiskolában a német nyelv legyen. Mindezek az intézkedések azonosak voltak az osztrák örökös tartományokra vonatkozókkal, mert a teljes egyenlősítés (*vollständige Parifikation des Studienwesens in Ungarn und Siebenbürgen mit jenen in den deutschen Erblanden*) volt a császár jelszava. Egyenlő iskolaszervezet, egyenlő tanulmányi és fegyelmi rend, egyenlő tankönyvek, egyenlő célok és eszközök — ezt a következtetést vonta le a kormány az egységes birodalom eszméjéből.

159. Az egyetem. — A császárnak az egyetemi oktatásba vágó intézkedései között nem egy kitűnő gyakorlati érzékről tanuskodik.¹ Az egyetemet Budáról Pestre helyezte át és ezzel nagyobb arányú fejlődését lehetővé tette. Már uralkodásának második évében az orvosi kar mellett állatgyógyító-intézetet szervezett, s azonkívül az egyetem kötelékében mérnöki és vízépítészeti intézetet (*institutum geometrico-hydrotechnicum*) állított fel hároméves szaktanfolyammal; különös gondoskodás tárgyaivá tette az egyetem természettudományi (főleg természetrajzi) gyűjteményeit és könyvtárát; több tekintetben megjavította a tanulmányi rendet (a jogi kar tanfolyamát 3 évről 4 évre, a bölcsészeti karét 2-ről 3-ra emelte). Mindezekben azonban nem a tudomány szeretete vezette, hanem ismét csak kormányzati rendszerének végső célja: kimondja, hogy a fiatalembereket semmi olyanra nem kell tanítani,

tendat, ut in collatione officiorum nullo habito Religionis discrimine capacitas dumtaxat et Character Moralis in Calculum vocentur. Udv. rend. 1784 június 16.

¹ Részletesen Pauler Tivadar: A budapesti magyar kir. tudomány-egyetem története. Első kötet. Bpest, 1880. 183—302. l.

amit nem használhatnak az állam javára, mert a lényeges tanulmányok az egyetemen csak az állami tisztviselők képzésére, nem pedig csupán tudósok nevelésére szolgálhatnak.¹ Természetesen itt is érvényesül a bécsi egyetemmel való teljes parifikáció elve: az egész tanulmányi rend másolata a bécsinek s a theológiaiak kivételével minden egyetemi előadás német nyelven folyik.

160. A protestáns iskolák helyzete. — A köznevelés egységesítésének célzata legnehezebben tudott érvényesülni a protestánsokkal szemben, kiket József felvilágosodott gondolkodása a türelmi rendelvénnyel oltalma alá helyezett. Hogyan lesz lehetséges az egyformaságot a bár csak részben elismert vallásszabadsággal összhangzásba hozni? Maga a császár mindenütt, ahol abszolútnak érzett hatalmánál fogva tehette, a felekezeti különbségeken felülemelkedni igyekezett: mint említve volt, protestánsokat is alkalmazott tanároknak nyilvános (azaz: katolikus) gimnáziumoknál, sőt az egyetemhez is kinevezett néhány protestáns tanárt. (Wertner Frigyes, Cornides Dániel, Schwartner Márton.)

Ámde a protestánsoknak ez a belépése a köznevelés rendszerébe egészen egyoldalúan ment végbe. Ez abból is kitűnik, hogy Józsefnek az a rendelete, melyben azt kívánta, hogy viszont a reformátusok és lutheránusok (a theológiai tanulmányok kivételével) kollégiumaikhoz katolikusokat is alkalmazzanak tanároknak, tudtommal sehol visszhangra nem talált.² Valójában a protestánsok a legnagyobb aggodalommal nézték a császár egyformásító törekvéseit. Először 1782-ben nyilvánult meg ellenzéki magatartásuk, mikor a császár a magyar Ratiót elvben megerősítette: a maguk vallásfelekezeti álláspontjukból bírálat alá veszik

¹ „da die wesentlichen Studien in Universitäten für die Bildung der Staatsbeamten nur dienen, nicht aber bloss zur Erziehung Gelehrter gewidmet seyn können.“

² 1783. évi rendelet: „Universitas Pestana e professoribus sine religionis discrimine suo tempore deligendis coalescere debet, quemadmodum vice versa clementer volumus: ut etiam protestantes in scholis suis, signanter Debreczini, Sárospatacini, Posonii, Sopronii, Eperjesini ac aliis, excepto unico studio theologico, professores Catholicos a cathedra arcere neutiquam possint.“

a magyar szabálykönyvet; kimutatni igyekeznek, hogy az új norma nem illik iskoláikhoz, s törvényes jogaikra való hivatkozással kérik magukat az állami felügyelet alól mentesíttetni. Jellemző, hogy József nem utasítja mindjárt vissza kérelmüket, hanem meghagyja a kancelláriának, hogy hívja meg néhány kiváló emberöket Pozsonyban tartandó értekezletre, melyen részletesen előadhatják észrevételeiket és kívánságaikat;¹ sőt még abba is belenyugszik, hogy egy esztendei haladékok kapjanak a tanácskozás előkészítésére. Mindenképen azon volt, hogy kompromisszum jöjjön létre: meg kell kísértetni — úgymond — a tanulmányi normának a protestánsok vallásszabadságával leendő összeegyeztetését. Az elrendelt tanácskozások (Pozsonyban, majd Bécsben) végbementek, de eredmény nélkül. Az alku nem sikerülhetett; ki nem egyenlíthető ellentétek kerültek össze. Sokkal mélyebben élt a protestánsok lelkében azoknak az üldöztetéseknek emléke, melyeket iskoláiknak az artikuláris törvények gyengítetlen uralma alatt el kellett szenvedniök, semhogy az államhatalomnak bármilyen, esetleg üdvös intézkedését is, gyanakvó ellenszenv érzelve nélkül magukévá tehették volna. Végre is azonban a császár uniformizáló törekvése győzött. A protestánsokra az állami felügyeletet elvben reáerőszakolta az uralkodó,² és csak nemsokára bekövetkezett halála mentette meg öket attól, hogy az állami norma tanulmányi rendjét is egész terjedelmében elfogadni nem kényszerültek“.³

¹ „Quod Studiorum Regulationem uniformem attinet, novi Systematis observationem Cancellaria Protestantibus non praescribet, sed audito praevia uno alterove doctiorum Protestantium Hungariae, opinionem suam, qualiter stante Libertate Religionis Systema hoc adaptari possit? Mihi adhuc submittet“.
Legf. elh.

² A császár a netán még tovább mutatkozó ellenállás letörése végett elrendeli, „dass die wider besseres Vermuthen widerspenstigen Schulen-Aufscher specifische und namentlich anher angezeigt werden sollen“.

³ A szóban levő alkudozások és tanácskozások, mint az Orsz. Levéltárban levő anyag átvizsgálásából meggyőződtem, bővelkednek az érdekesnél érdekesebb részletekben. Az erdélyi protestánsok tiltakozó tárgyalásaira nézve I. Staatsr. 1422 ex 1782; 2920 ex 1783; 1242 ex 1784 etc. Továbbá I. Teutsch id. m. II. köt. IX. és k. lapjait (az eredeti tárgyalási iratok a 21--74. lapokon). Különösen érdekes az 1784. évi értekeztet jegyzőkönyve: együtt tanácskoztak

A császár a türelmi pátens, továbbá az alsó papság felsegítésére és a jobbágyok helyzetének megjavítására irányult intézkedései kivételével, mint ismeretes, valamennyi magyarországi és erdélyi rendeletét halála előtt visszavonta. Erre a jóvátételre a köznevelés terén nagy szükség volt, mert bár József tanügyi intézkedései közül nem egynek üdvös volta nyilvánvaló, a rendszer a maga egészében el volt hibázva. A császár az állami mindenhatóság elvét, mely a tizenharmadik század második felében annyira leigázta az elméket, a történeti érzék teljes hiányában, kíméletlenül rá akarta kényszeríteni egy nemzetnek százados hagyományaiban gyökerező iskolázására, még pedig a nemzeti lélek alkatával ellenkező szellemben és eszközökkel. Az iskolát ekként egy kirívó bélyeggel ellátott nemzet- és alkotmányellenes politikai rendszer martalékává tette; oly vállalkozás, mely a neveléstörténet. tanúsága szerint még sehol sem bizonyult maradandónak.

161. A nemzeti visszahatás. — Mihelyt II. Lipót király átvette az uralmat, felmentette a bécsi tanulmányi bizottságot a magyarországi és erdélyi ügyek intézésétől és ismét az alkotmányos kormányzásra bízta meg velök; egyúttal a Ratio Educationist addig is, míg a törvényhozás a köznevelésről nem intézkedik, visszahelyezte jogaiba. Az országgyűlés egyik feladata lesz most a tanügy általános szervezése. Elérkezett a magyar történetnek egy szerencsés pillanata, mikor minden remény megvolt arra, hogy a nemzet lenyűgözött akarata érvényre juthat a közművelődés területén is. Az erőszakos germanizálás és idegen szellemű iskolai igazgatás visszahatásaként az egész országban felhangzanak a „nemzeti nevelés“ (educatio nationalis) jelszavai. „A nemzeti boldogságnak fundamentoma“, írja Wályi András¹ „a Nevelés, azaz: egész Magyar-

a katolikusok, ág. hitv. evangélikusok, reformátusok és unitáriusok küldöttei. (Concertatio ad introducendam studiorum uniformitatem.) L. végül Török István id. munkájának I. kötetében a 191. és k. lapokat.

¹ Beszéd a Nemzeti Nevelésről. Pesten, 1791. Az író éles kritikának veti alá a magyar köznevelés tényleges állapotát s különösen hibáztatja, hogy a kézműveseknek és kereskedőknek, sokszor a földműveseknek is latinul kell

országban az életnek különböző nemeihez képest, amennyire lehet, alkalmaztatott, buzgó keresztyének, jó Hazafiak, szorgalmas Polgárok és hív Lakosok készítése (képzése). Az ilyen közönséges tanítást méltán nevezhetnénk nemzeti nevelésnek.“ A gombamódra termő politikai röpiratok közt¹ nem egy akad, melynek szerzője a magyar nyelvnek, mint az oktatás nyelvének, használata mellett száll síkra.² Az országgyűléshez felszólítás nélkül érkeznek mindenünnen az iskolai projektumok és reformjavaslatok, melyek arról tanuskodnak, hogy a köznevelés kérdései a legszélesebb körökben érdeklődést keltettek. Vármegyék és városok nyilatkoznak az iskola bajairól és orvoslásuk módjáról. Megmozdulnak a nők is a leánynevelés érdekében.³ Egy magyar tudóstársaság terve kerül napirendre. Erdélyben magyar nyelvművelő társaság alakul.

S ez az általános felbuzdulás nem pusztán a megelőző nemzetellenes kényszernek visszahatása; sok van benne még a felvilágosodás okozta lelkiségből. Tény (s ezt már több ízben megállapították),⁴ hogy az 1790-től

tanulniok, mert nincs megfelelő iskolájok. — A dolgok új fordulata több népszerű pedagógiai irat közzétételére is adott alkalmat. Ilyenek például: Szentmiklósy Alajos Timót könyve „A jó nevelésnek tüköre“ (Győr, 1790); továbbá Perlaky Dávid: „A kisdeteknek első tanulságok“ (Komárom, 1791); Ugyanattól: „A gyermekeknek jó nevelésökről való rövid oktatás“ (Komárom, 1791); Mészáros Ignác: „Montier asszonyinak a maga leányával elférjezett... markgrófnéval közölt levelei.“ Németből (Pest, 1793); Szalai János: „Szülők kézi könyve“ (Kassa, 1794). — V. ö. Kiss Áron: A magyar népisk. tanítás tört. I. 129. és k. I.; u. az: Adalékok, 45—68. l.

¹ Részletesen méltatta őket Ballagi Géza: A politikai irodalom Magyarországon 1825-ig. Budapest, 1888.

² Az első e nemből már 1778-ban jelent meg: Bessenyei Magyarorsága. A magyar nyelvnek mint a tanítás nyelvének használatát különösen két röpirat sürgeti, 1. Rácz Sámuel: A nemes magyar nemzethez rövid emlékeztető beszéd. H. n. 1790. (15—20. l.) és 2. Décsi Sámuel: Pannoniai Féniksz avagy Hamvaiból feltámadott Magyar Nyelv. Bécs, 1790. (86—91). — Az idevágó hivatalos tárgyalásokról Szekfű Gyula: Iratok a magyar állam nyelvének történetéhez. Bpest, 1926. (passim).

³ Kornis Gyula: A régi magyar nőmozgalom és a leánynevelés. Budapesti Szemle, 1927. évf. 57—94. l.

⁴ Concha Győző: A kilencvenes évek reformeszméi. Budapest, 1885. — Marczali Henrik: Az 1790/1-iki országgyűlés. Budapest, 1907. — Újabban Szekfű Gyula id. műve értékes bevezetésében.

1792-ig tartó országos mozgalom (beleértve magát a törvényhozást is) egészen nem vonhatta ki magát abból a gondolatkörből, melyet a jozeñizmus tízévi uralma megteremtett s az egykorú francia forradalmi mozgalmak beszüremkezett eszméi még erősítettek.¹ A reformtörekvésekben nemcsak az ébredező nemzeti öntudat megmozdulásának, hanem a megelőző rendszer szabadelvűségének nyomai is felismerhetők. Ennek legerősebb bizonyítéka az 1790/1-ik évi országgyűlésen megalkotott XXVI. t.-c., mely a protestánsok sércmi politikájának évszázados folyamatát lezárja s nekik vallásuk és iskolázásuk korlátlan szabadságát biztosítja mindaddig, míg a törvényhozás a tanügy országos rendezéséről (a sokszor emlegetett *coordinatio literaria*-ról) nem intézkedik.

Ezt a koordinációt tette a magyar országgyűlés (XV. t.-c. és LXVII. t.-c.) a kebeléből kiküldött regnikoláris bizottság feladatává. Elnöke Ürményi József, tagjai vegyesen katolikusok és protestánsok. A bizottság Pesten székelt és 43 ülésben dolgozta ki a *Ratio Educationis* alapulvételével javaslatait. Munkásságát 1793 február 12-én fejezte be.²

Az a hatalmas anyag, mely e tanácskozásokról fenmaradt, mindenekelőtt azt a nagyfontosságú tény tárja elénk, hogy a százados visszavonás után immár katolikusok és protestánsok együtt vannak, amikor az egész országra szóló köznevelési program kerekeinek megállapítása forog szóban. A nemzetnek, mint politikai egységnek gondolata hozta őket össze. Mindnyájan úgy érzik, hogy a köznevelésnek az eddigittől egészen elűtő szellemben kell végbemennie: nemzeti és szabadelvű szellemben. Az elnök'ő Ürményi József, aki végigszolgált ugyan József rendszerét, de akkor sem tagadta meg (mentve, ami menthető volt) magyarságát, megnyitó beszédében a közérzést fejezi ki,

¹ Eckhardt Sándor: A francia forradalom eszméi Magyarországon. Budapest, 1924.

² *Acta deputationis regnicolaris literariae*, folio kötet (1263 oldal), a Budapesti Egyetemi Könyvtárban. — Az eredeti hivatalos iratok az Országos Levéltárban.

midőn követeli, hogy az oktatás anyagát (a vallástan kivételével) úgy kell kiszemelni, hogy minden hitfelekezet tanulóiíjúsága egyenlő nemzeti műveltségben részesüljön. Különösen arra kell ügyelni — úgymond —, hogy az ifjak a nemzeti nyelv elsajátítása mellett Magyarország történelmét, statisztikáját, köz- és magánjogát a hazai forrásokból jól megismerjék. Az erkölcsi nevelésben is „oly módot kell követni“ mondja „hogy ez a szabad nemzet, mely külön alkotmányának örvend, nemes szellemű és nem szolgai nevelésben részesüljön, s inkább a becsület ösztökétől, mint a büntetések félelmétől igazgattassék“. Ez a felfogás hassa át a testnevelését is. A magyar katonai nemzet, s ezért a testgyakorlatoknak és tornajátékoknak (*exercitia corporalia et ludi gymnastici*) is helyet kell foglalniok az iskolában. Egyébként érvényt szerzett a bizottság az európai műveltség lényeges elemeinek is, csupán arra ügyelve, hogy ebben a részben túlterhelés ne sújthassa a fiatal nemzedéket. A tárgyalásra szánt idő legnagyobb részét azok az elvi magaslaton mozgó viták foglalták le, melyek a József önkényuralma alatt az ország sajátos viszonyainak ellenére tett intézkedések hatálytalanítására irányultak (határozatba ment például a konviktusok visszaállítása).

Nagy mulasztást követett el az országos bizottság azza¹, hogy tanácskozásait a diéta feloszlásáig nem fejezte be s így az általános rendezésnek, a *coordinatio literariának* új tervezete nem kerülhetett a törvényhozás elé.¹ A kilencvenes évek elején elemi erővel kitörő lelkes felbuzdulásnak — az egész ország köz-

¹ Az erdélyi országgyűlés is küldött ki országos tanulmányi bizottságot (*deputatio litteraria*), melynek tagjai az *Artic. Nov.* 1791. évi 64. cikkely szerint: Gróf Teleki Ádám, gróf Eszterházy János, Mártonfi József kanonok, báró Jósika Antal, báró Wesselényi Farkas, gróf Haller József, báró Josintzi Sándor, Aranka György, Fekete Ferenc, Sárosi Sámuel, Cserei Sándor, Rosenfeld Frigyes, Tartler János, Cserei József, Kováts József, Szatmári Mihály, Bauer Márton, Pácki József, Sontag András, V. ö. Török István, id. m. I. 283—309, 1. Ennek a küldöttségnek munkálata sem vált törvénnyé, hanem a gubernium Józsefnek a német nyelvre vonatkozó intézkedéseit rendeleti úton hatályon kívül helyezte, a konviktusokat visszaállította és a régi rendtartást némely pont kivételével felújította. (Ezekről Török István, id. m. I. 326. s. k. 1.)

nevelésének egyetemes szempontjából — valójában csak egyetlen pozitív eredménye lett: a magyar nyelvnek nem ugyan, mint az oktatás nyelvének, hanem, mint rendes tantárgynak a felsőbb tanintézetekbe való bevitele; csakhogy ennek a szerény vívmánynak az értékét is tetemesen leszállította az idevágó törvényeknek (1790/1: XVI. és 1792: VII.) fölöttébb lanyha és szűkkörű végrehajtása.¹

Ami Lipót halála után történt, már meghaladja tárgyalásunk kereteit. A pesti bizottság munkálatának törvényerőre emelkedését évről-évre mindinkább hátráltatták a francia forradalom borzalmaitól megfélemlített bécsi udvari körök (melyek a közoktatás szervezését különben is királyi rezervált jognak tekintették); majd a napoleoni háborúk zavarai akadályozták meg szerves köznevelési törvény országgyűlési tárgyalását. A második Ratio Educationis — az 1790/1-ik évi XXVI. t.-c. megalkotása következtében — csak a királyi (katholikus) iskolákat kötelezhette s ennél fogva ez a rendeleti úton kibocsátott (különben erősen konzervatív irányú) új szabálykönyv sem valósíthatta meg a köznevelés egyetemes és egységes rendezését. A bécsi kongresszus után a politikai atmoszféra annyira megváltozott (kezdetét vette Metternich mindenhatóságának kora), hogy egyelőre gondolni sem lehetett alkotmányos megoldásra. Nem sikerült a köznevelési szerves törvény megalkotása a reformkorszak országgyűléseinek sem. A világosi katasztrófa nyomában járó újabb elnyomatásnak kellett bekövetkeznie és elmúlnia, hogy 1868-ban és 1883-ban a magyar közoktatás nagy színhézise a nemzeti közösséget alkotó összes tényezőknek, államnak, községeknek, egyházaknak, társadalmi és egyéni erőknek részvételével létrejöhessen.

¹ V. ö. Szekfü id. művét.

PÓTOLNI VALÓK.

28. 1. 13—15. sor. — A Comenius pataki bucsúbeszédéről mondottakat Neményi Imrének 1893-ban megjelent értekezésére (Apáczai Csere János, mint paedagógus) alapítom. Neményi (67. l.) e beszédből szószerint a következő helyet idézi: „Magyar nemzetem! Törekedjél arra, hogy legyenek magyar könyveid. Gazdagítsd hazádat jó és bölcs, saját nyelveden írt könyvekkel. Abból tanítsd az ifjúságot; abba tedd le nyelvednek kincseit! Oh magyarjaim, ne vágyjatok idegen iskolák és könyvek után, hanem szerezzetek magatoknak hazátokban gazdag aratást.“ Mivel ezek a sorok Comenius nagy amsterdami kiadásában nincsenek meg, fel kell tennem, hogy Neményi (aki után indultak Stromp, Schneller stb.) a bucsúbeszédnek egy előttem ismeretlen szövegét látta és használta.

98. 1. v. ö. Nagy József, Condillac pedagógiája. Budapest 1913.

122. 1. alulról a 2—3. sorban néhány szó kimaradt. A helyesbített szöveg; „teljesen egyenes, teljesen pontos, teljesen egyenlő vonalakat húzni, tökéletes négyzetet alkotni, tökéletes kört leírni.“

148. 1. 2. sor: Az itt említett író teljes neve Rigoley de Juvigny (mh. 1788-ban). Műve 1787-ben jelent meg e címen: *De la décadence des lettres et des mœurs*. V. ö. *Nouv. Bibl. Générale* XLI, 295.

163. 1. Az itt idézett írókon kívül v. ö. még Barth P: *Die Geschichte der Erziehung* c. művét (5—6. kiad). Leipzig, 1925. 483—491. l.

NÉV- ÉS TÁRGYMUTATÓ.

NÉV- ÉS TÁRGYMUTATÓ.

A

Abbotsholme 207.
 Abrudbánya 350.
 Acsay Antal 91.
 Aepli Ernst 235.
 Agricola Rudolf 7.
 Aisopos 361.
 Akadémiák (királyi) 328, 329, 332.
 Alexander Bernát 51, 105, 114.
 Alpestes 350.
 Alstedius 21, 35, 279.
 Altai Rezső 232.
 Alvarez 284, 356.
 Alvinczi 343.
 Amsterdam 18, 23.
 Anakreon 358.
 Anatómia 106, 107, 109, 169, 376.
 Andre Christian Carl 194.
 Andreae Bálint 6.
 Anglia 50, 77, 78, 80, 95, 98.
 Angol iskolázás 5.
 Angyal Dávid 23.
 Anjou-herceg 52.
 Anyanyelv 14, 28, 38, 44, 56, 62, 68,
 71, 87, 89, 120, 153, 260 s k., 284,
 308, 312.
 Apaffi Mihály 277.
 Apáczai Csere János 21, 293—295,
 310, 311—314, 319.
 Apor Péter 276.
 Aranka György 390.
 Aratos 22.
 Arbogast 155.
 Aristophanes 358.
 Aristoteles 10, 22, 49, 59, 106, 291,
 292, 298, 307, 310, 319.
 Artikuláris törvények 5, 274, 345.
 Arnauld 53, 58, 59,

Artes liberales 26.
 Ascham Roger 92.
 Aschner Siegfried 189.
 Ashley lord 79.
 Asztronómia 26, 88, 109, 153, 167, 313.
 Augustinus I. Szent Ágoston.
 Ausztria 176, 182—186, 234.
 Állampolgári nevelés 151, 155, 234, 281.
 Állatgyógyító intézet 384.
 Árpástó 350.
 Árvaházak 165, 349, 351, 352.

B

Bacon (Verulami) 7 s k., 13, 19, 21,
 34, 35, 50, 51, 52, 89.
 Baczon 350.
 Bahrdt Fr. Károly 193, 197, 204, 205.
 Bajtay 322, 348, 371.
 Balanyi György 175.
 Baldenspenger 114.
 Ball 24.
 Ballenegger 68.
 Balogh L. 114.
 Bapp 228.
 Baranyai Zoltán 323.
 Barcsai Ákos 313.
 Barkóczi László báró 68.
 Barkóczy Ferenc gróf 305, 306.
 Barra Ferenc 377.
 Barrès 114.
 Barta 114.
 Bartou 105.
 Basedow 45, 178, 179, 187—190, 194,
 198, 200, 201, 203, 215, 218, 267,
 322, 323, 329, 331, 341.
 Bauch 222.
 Bauer Márton 390.
 Baumeister 360, 361, 375.
 Baumgarten 223.

Bayle Pierre 96.
 Bácsi 350.
 Bálintit József báró 347.
 Bánffi Dénes gróf 346, 347.
 Bánffi Farkas báró 360.
 Bánóczi József 319.
 Bárány György 296—297, 315, 316.
 Báthori István 275.
 Báthori Zsigmond 275.
 Báthori Zsófia 277.
 Báthory (író) 114.
 Beaumont Christophe de 133.
 Beer Frigyes 316.
 Beisswänger 21.
 Bender 210.
 Bender Annie 203.
 Benrubi 113.
 Benyák Bernát 320, 322.
 Berkeley 95.
 Berry herceg 52.
 Berville 75.
 Berzeviczy Gergely 209.
 Bessenyei György 301—303, 321,
 326, 388.
 Beszterce 343, 349, 350, 354.
 Besztercebánya 279, 315.
 Bethlen (helység) 350.
 Bethlen Gábor 274, 279, 284, 298, 310.
 Bethlen Miklós I. 295—296, 309, 310,
 311, 314.
 Bethlen Miklós II. 346, 347.
 Bécs 182, 357 s k., 376 s k.
 Bél Gottfried 315.
 Bél Mátyás 315.
 Béliiek 309.
 Biatsy 79.
 Biás István 301.
 Biese 222.
 Birkás Géza 114.
 Bisterfeld 25, 279.
 Bittenbinder Miklós 298.
 Bitzó Sarolta 232.
 Blümegen gróf 372.
 Bobeth Ernst 235.
 Bodinus Elias 47.
 Bodmer 237.
 Bodos 350.
 Boileau 72.

Bolgár 114.
 Borié báró 371.
 Bossuet 52, 72.
 Bourbon herceg 52.
 Bourgogne herceg 52.
 Brassó 343, 349—350, 351, 353, 354.
 Bréma 23.
 Breuner gróf 348.
 Brockdorff Cay 95.
 Brockerhoff 113.
 Bruckenthal Sámuel báró 369, 370.
 Brunsvik Teréz 195, 264.
 Buchenau 235, 251.
 Buda 282, 378, 379.
 Buday József 109.
 Burgdorf 255 s k., 266.
 Büsching A. Friedr. 177.

C

Cadet 71, 74.
 Caesar, Julius 219, 357.
 Campan Mme 67.
 Campe Joachim 109 s k., 200, 322.
 Canisius 356 sk.
 Carolina Resolutio 280.
 Carré 43, 52, 54, 55, 57, 58.
 Cassau Carl 191.
 Cato 22.
 Catullus 33.
 Cellarius 304, 316.
 Celsius 22, 49.
 Census Sancti Martini 370.
 Chesterfield lord 191.
 Cicero 22, 33, 49, 57, 72, 132, 219,
 220, 302, 357, 360.
 Classis Arithmeticorum 318.
 Cohn Jonas 229.
 Columella 22.
 Comenius 6, 11, 17, 18—49, 56, 59,
 91, 92, 166, 167, 168, 187, 190,
 213, 235, 258, 267, 294, 308, 310.
 Comenius-alapítvány 45.
 Comenius-társaság 45.
 Commissio in Publico-Ecclesiasticis 347.
 Compayré Gabriel 52, 68, 70, 105, 114,
 148, 150, 154, 235.
 Comte Auguste 109.
 Concha Győző 388.

Condillac 97, 98—99, 100.
 Condorcet 155 s k.
 Conti herceg 52.
 Coordinatio literaria 389.
 Cordier 235.
 Cornelius Nepos 357, 360.
 Cornides Dániel 385.
 Corsini 320, 322.
 Coste 322.
 Cousin Victor 52.
 Coustel 55, 57.
 Cörver Elek 322.
 Cörver János 317, 319, 322, 325.
 Crell 279.
 Családi nevelés 289.
 Csáky gróf, kir. biztos 279.
 Cseh-morva testvérek 18, 24, 25.
 Cserei József 362, 390.
 Cserei Mihály 285.
 Cserei Sándor 390.
 Csetnek 208.
 Csiksomlyó 343, 349.
 Curtius Rufus 357.
 Czeke Marianne 195, 264.

D

D'Alembert 97, 323.
 Dáli János, I. Tolnai Dáli J.
 D'Argens 173, 297.
 Daunou 158.
 Davidson 114.
 Debreczeni család 309.
 Debreceni kollégium 42, 277, 287, 303, 319, 385.
 Debreceni Methodus 317.
 De Fontaine 54.
 De la Mettrie 146.
 Delekat 235.
 Delville Jules 151.
 Demoiselles de l'Instruction 157.
 Demosthenes 132, 358.
 Derse 350.
 Descartes 3, 7, 20, 23, 50—52, 53, 58, 59, 61, 65, 71, 73, 78, 89, 96, 310, 319, 320.
 Dessau 177, 178, 179, 183, 196, 203, 205, 219, 256.
 Deym gróf 264.

Dezső Lajos 24, 29.
 Décsi Sámuel 388.
 Dés 349.
 Désakna 350.
 Déva 343, 350.
 D'Houdetot Mme 113.
 Dialektika 5, 7, 51.
 Didaktika 9, 11 s k., 30, 34—42, 45—49, 51, 56 s k., 62 s k., 71, 87 s k., 91, 92, 99, 107, 108, 121, 123—126, 142, 145, 149, 161, 180, 196, 257 s k., 267 s k., 294, 299, 302, 303, 304, 305, 316 s k., 329—334, 336—340, 356—363, 366—368.
 Diderot 97, 103, 104, 105, 110, 138, 147, 153, 234.
 Diestelmann 186.
 Dietze Erwin 97.
 Direkt módszer 202.
 Dom Cujas 147.
 Duhan 173.
 Duruy Albert 154.

E

Eckhardt Sándor 321, 323, 389.
 École des Roches 207.
 Edzés, I. Testi nevelés.
 Eger 320, 378.
 Egerbegy 350.
 Egészségtan 62, 64, 156, 169, 198.
 Egyetemek 49, 312—314, 368—379, 384—385.
 Ehlers 187.
 Elbing 18, 24.
 Eleonóra 280.
 Emlékezet 46.
 Empirizmus 3 s k., 34, 39, 50, 91.
 Enciklopedisták 97, 105, 146, 151, 173, 186, 187, 234, 329.
 Eperjes 43, 208, 278, 287, 385.
 Erasmus 7, 37, 57, 216.
 Erdély 273 s k., 342—379.
 Erdélyi K. 175.
 Erdélyi tanul. bizotts. 364 s k.
 Erfurt 372—373.
 Erdőss István 322.
 Erkölcsei nevelés 30, 31, 34, 54 s k., 61, 62, 63, 74 s k., 81 s k., 88, 103,

106, 107, 121, 126 s k., 137, 142,
154, 156, 178, 193, 196, 202 s k.,
231, 240, 257, 327.

Ernesti 211, 213, 214, 216, 218.

Ernst Fritz 241, 258.

Erzsébetváros 349.

Esztelnek 349.

Eszterházy János gróf 390.

Eszthetikai nevelés 107, 126 s k., 131,
142, 146, 217.

Euripides 57, 358.

Eutropius 89, 224, 360.

Ewald Oskar 95.

Értelmi nevelés, I. Didaktika.

Érzékek gyakorlása 46, 121—123, 145.

F

Fabre 114.

Faguet Émile 114.

Fallenbüchl F. 223.

Faludi Ferenc 321.

Fábri Gergely 323.

Fejérvár 350.

Fekete Ferenc 390.

Felbiger Ignác 176, 182—186, 234,
236, 336 s. k. I.

Felmer 361.

Felszegi Ferenc 347.

Felvinc 350.

Ferencrendiek 343, 349.

Ferté H. 71.

Fessler 285.

Fénelon 52, 66—71, 168, 322.

Ficinus Marsilius 61.

Filantropisták 44, 178, 180, 186—209,
210, 211 s k., 218, 235, 244, 256,
336.

Filles de la congrégation 157.

„ de la charité. 157.

„ de la croix 157.

Filozófia 27, 71, 73, 151, 153, 225,
287, 305, 310, 319, 320, 329, 375,
s k., 384.

Filozófiai kar 329.

Fináczy Ernő 99, 105, 154, 182,
207, 273, 284, 305, 320, 326, 381.

Fischer Konrad 175.

Fischer Kuno 8, 53.

Fizika 63, 73, 106, 107, 109, 124,
141, 145, 152, 154, 157, 159, 161,
167, 170, 294, 299, 313, 329, 360,
374, 376.

Fleury 52, 61—65, 66, 68, 69, 71, 87,
92, 168, 330, 375.

Fogaras 350.

Fogarasi 309.

Fourcroy 162.

Földmérés 376.

Földrajz 26, 27, 57, 88, 106, 107, 123,
141, 145, 152, 167, 168, 169, 170,
198, 216, 224, 260, 288, 302, 303, 305,
316, 317, 319, 329, 354, 360, 361.

Főigazgatók 328, 332 s k., 357, 366.

Francia forradalom 154—162, 251.

Franciaország 5, 43, 50, 68—71, 77,
79, 95—111, 115, 140, 150,
154—162, 174, 234.

Francke Hermann Ágost 164 s k., 169,
296, 297, 315.

Frank Antal 196.

Fries W. 164.

Frigyes (Nagy) 164, 173 s k., 234.

Frigyes Vilmos I. 174, 176.

Friml Aladár 325.

Fritsch Theodor 187, 188, 190, 192.

Fundus Lusitanicus 346, 352.

G

Gaal Jenő 209.

Galenos 49.

Galilei 320.

Gallot 154, 155.

Gassendi 61, 320.

Gazdasági és jogi ismeretek 62, 63,
64, 65, 66, 88, 107, 156, 168, 170,
313, 318.

Gálos 114.

Gebler 364.

Gedike 322.

Geer Lajos 23.

Gellert 361.

Gellius 49.

Genersich Imre 208.

Geometria 58, 62, 63, 88, 122, 141,
152, 167, 188, 214, 216, 262, 268,
301, 313, 332, 367.

Gesner 172, 211, 212, 214, 215, 217,
218, 219, 220, 323, 333.

Gérard 154.

Gimnázium 211, 287, 312, 317, 318,
319, 327 s k., 349 s k., 356—359,
360, 363 s k., 383—384.

Girardin, Saint-Marc 113.

Gockler Lajos 114.

Goethe 44, 187, 190, 222, 228—232,
243, 245.

Goetz, H. 192.

Goncourt Edm. et Jules 135.

Gottsched 237, 238.

Göncz 287.

Görög egyesültek 350, 354, 355.

Görög nem egyesültek 351.

Görög nyelv 14, 57, 63, 71, 87, 103,
106, 107, 120, 149, 153, 159, 166,
170, 199 s k., 211 s k., 220 s k.,
226, 228, 283, 288, 313, 316, 356
s k., 360, 361, 366—367.

Graffigny Mme 97.

Gragger Róbert 298.

Grammaire générale 59, 107, 108,
153, 159, 161.

Grammatika 5, 15, 57, 58 s k., 62,
87, 89, 107, 161, 199, 216, 217,
224, 287, 288, 303, 304, 306, 331.

Graves 114.

Gretser 356.

Grieb András 353, 355.

Groeper 114.

Gruner Antal 256.

Guizot 106.

Guts Muths 195.

Gyergyóvárhegy 349.

Gyermektanulmány 81, 82, 141, 144,
231, 239.

Gyéres 350.

Gyorsírás 88.

Gyöngyös 279.

Győr 281, 282, 315.

Gyulafehérvár (Károlyfehérvár) 343,
349, 354, 378.

Gyulafehérvári ref. kollégium 19, 21,
277, 279, 311—312.

Gyulafehérvári udv. iskola 309.

H

Haan Lajos 315.

Halifax 321.

Halle 164 s k., 171, 296, 315, 361.

Haller (német költő) 361.

Haller Antal gróf 365.

Haller József gróf 390.

Hamburg 23.

Hantos Gyula 23.

Harasztos 350.

Harro 350.

Hartlib Sámuel 22.

Hauer 370.

Hátszeg 350.

Hägelin 182.

Hähn 183, 336.

Hecke G. 79.

Hecker Gyula János 169, 176, 215.

Heineccius 320, 375.

Helfert 182.

Heller 235.

Helvétius 97, 98—105, 140, 146, 150,
173, 235, 329.

Hensel Paul 114, 135, 147, 210.

Herbart 144, 236, 256, 262, 267, 268.

Herborn 19—21.

Herder 45, 211, 214, 217, 221—227,
243, 251.

Herodotos 129, 358.

Hesiodos 22, 358.

Hesse 68.

Hettner Hermann 95.

Heubach Alfred 169, 172, 175, 181,
235, 260.

Heyne 211, 213, 218, 221.

Héber nyelv 14, 63, 288, 316, 360.

Hérissou 251.

Hézagtalanság elve 268.

Hinz Arthur 223.

Hippeau 154.

Hippokrates 49.

Hobbes 99.

Hofwyl 263.

Hogarth 254.

Hollandia 78.

Homeros 72, 191, 199, 226, 229, 358.

Horatius 219, 228, 357, 360.

Horányi 322.
 Horváth Cyrill 24.
 Horváth István 298.
 Hosdát 350.
 Hosszúfalva 351.
 Höfding Harald 114.
 Humanizmus 3 s k., 210 s k.
 Humboldt Vilmos 211, 222, 227—228.
 Hume 95, 118.
 Hunyad 349, 350.
 Hunziker 235.
 Huszti András 320.
 Huszty István 320.
 Hutcheson 131.
 Hübner 181.
 Hübner Joachim 46.

I

Illye 350.
 Imitáció 217.
 Imre Sándor 301, 315, 317.
 Indukció 10, 13, 38.
 Írás 88, 109, 120, 137, 158, 198,
 260, 263, 268.
 Iselin 189.
 Iskoladrámák 27, 284, 285.
 Iskolai önkormányzat 27.
 Iskolai szervezet 48, 49, 155 s k.,
 179 s k., 283 s k.
 Israel 12, 47, 235, 247, 251, 256,
 264, 270.
 Iváncsics János 320.
 Iványi Ede 18.

J

Jancsovics Ferenc 100.
 Janua linguarum 25, 33, 41 s k., 43,
 46, 303, 310.
 Janzenizmus 53, 54, 73.
 Játék 69, 334—338, 390.
 Jausz György 114.
 Jausz Vilmos 24.
 Jean Paul 143.
 Jezsuiták 4, 27, 43, 46, 48, 53, 54,
 56, 57, 60, 63, 150, 175, 275 s k.,
 282 s k., 286, 287, 292—293,
 304—307, 349, 356 s k., 374.

Jogtudomány 304, 313, 317, 318, 320,
 324, 325, 329, 333, 343, 350, 367,
 371, 374, 375, 384.
 Jonas 178, 179, 181, 182, 183, 185.
 Josintzi Sándor báró 390.
 Jósika Antal báró 390.
 József II. 190, 234, 363, 379,
 380—387, 389.
 Jőrís 228.
 Justinus 89, 360.
 Juvenalis 357.

K

Kant Immanuel 137, 189, 211, 252, -
 259, 322.
 Kanta 349.
 Karstädt 114.
 Kassa 282, 287.
 Kallimachos 358.
 Katalin II. 105.
 Katholikus tanács (Erdélyben) 346,
 363, 364.
 Kaunitz herceg 372.
 Kazinczy Ferenc 303—304, 339, 340,
 382, 383.
 Káldi György 291—293.
 Kármán Mór 273.
 Károly III. 280.
 Kebes tabulája 360.
 Kecskemét 287.
 Keckermann 319.
 Kehr 178.
 Keim 103.
 Keleti nyelvek 313.
 Keller F. A. 175.
 Keller L. 22, 45.
 Kemény Farkas gróf 346, 363.
 Kemény Ferenc 270.
 Kemény Gábor (író) 97, 114.
 Kemény Gábor 298.
 Kemény János erd. fejed. 279.
 Kempis Tamás 164.
 Keresztény iskolatestvérek 157, 174.
 Keresztúri Pál 308—310.
 Kerítés 350.
 Kémia 63, 106, 107, 109, 159, 161.
 Kúsmárk 208.
 Kúzdívásárhely 350.

Kézimunka 30, 88, 134, 137, 145, 149,
167, 196, 198, 249.
Király György 298.
Kirchner Max 187.
Kis Péter 315.
Kísérleti iskolák 207.
Kisparti János 207, 318.
Kiss Áron 24, 180, 191, 208, 270, 273,
310, 388.
Kisteleki 114.
Klasszikus írók 14, 22, 32—34, 41,
56, 74, 110, 131, 161, 192, 216, 232.
Klebensberg-Emlékkönyv 293.
Kollonits László gróf 346, 348, 378.
Kolozsvári felekezeti közegyetem 372—3.
„ kath. egyetem 371, 372,
373—379.
Kolozsvári kath. iskolák 343, 346, 349,
353, 354, 356 s k., 359.
Kolozsvári ref. kollégium 320, 350, 360.
„ unitárius kollégium 351.
Komárom 287.
Koncertáció 27, 57, 284.
Konviktusok 349, 383, 390.
Konzelmann Max 235.
Kopp cs. tábornok 279.
Kopp Lajos 318.
Kornis Gyula 380, 388.
Kováts József 362, 390.
Kozári Gyula 53.
Kozmopolitizmus 197.
Könyvvitel 88, 170, 318, 332.
Köpec 350.
Közös iskolák 382.
Kővári László 275.
Közép-Ajta 350.
Középkori nevelés 32.
Kramer G. 164.
Kremmer Dezső 293.
Kressl báró 366—367.
Kröger Anton 172.
Krüger 187, 191.
Kudsér 350.
Kun Samu 105.
Külföldi akadémiák látogatása 276,
344 s k., 368—9, 370—1, 374.
Künlodt 187.
Kvačala János 18, 20, 21, 35, 42.

L

La Bruyère 52.
La Chalotais 151—154, 159, 187, 323.
Lajos XV. 52.
Lajos Mária 182.
Lakanal 155.
Lallemand 60.
Lamy atya 61.
Lancelot 56, 58.
Landerziehungsheime 207.
Lanthenas 154.
La Salle 175.
Latin nyelv 14 s k., 26, 31, 32—34,
38, 41 s k., 49, 56, 62, 66, 71, 87,
89, 103, 106, 107, 120, 149, 153,
159, 161, 168, 169, 187, 199 s k.,
211 s k., 215, 220 s k., 224, 228,
283 s k., 286, 295, 296, 297, 299,
304, 305, 306, 308, 310, 316, 329,
330 s k., 356 s k., 361, 366.
Lattmann Julius 44.
Lavater 189.
Lázár-fiúk 309.
Lázár János gróf 360.
Lehmann Rudolf 229.
Leibesberger Wilhelm 235.
Leibniz 44, 169, 171, 172, 320, 375.
Lendvai Imre 347.
Lengyelország 18.
Lenoir 99.
Lepelletier Saint-Fargeau 155.
Leser Hermann 11, 35, 114, 147,
235, 251.
Lessing 200, 211, 221, 228.
Letaconnoux J. 150.
Levasseur Teréz 113.
Le Viseur Gustav 172.
Leyden 23.
Leyser 191.
Léva 281.
Lipót I. 342.
Lipót II. 387.
Lippert Max 19.
Lissa 21.
Lisznyai Pál 317.
Livius 49, 129, 219, 357.
Locke John 4, 37, 64, 77—92, 95,
99, 100, 102, 114, 133, 147, 186,

187, 191, 196, 199, 200, 218, 322,
323, 329, 341, 375,
Logika 23, 59 sk., 62, 64, 66, 73, 83,
106, 107, 108, 110, 153, 287, 299,
313, 319, 320, 329, 331, 360, 374—5.
London 21 s k., 77.
Lorentz 186.
Losonc 287.
Losontzi István 304, 318.
Lovagakadémiák 168.
Lórántffy Zsuzsánna 25.
Lózsád 350.
Lőcse 208, 279, 316.
Lucretius 22.
Lukianos 33, 358, 360.
Lukinich Imre 293.
Luther 166.
Lübeck 23.
Lütholz Fr. 178.

M

Maas 228.
Mably Bonnot de 133
Magyar nyelv 317, 387 s k., 391.
Magyarország 5, 176, 208, 273 s k.
Magyary Zoltán 293.
Mahrenholz 113.
Maintenon Mme de 68, 70—71.
Malebranche 61, 375.
Mandeville 322.
Mangold 228.
Mann 235.
Manzador 348, 373.
Marczali H. 380, 382, 383, 388.
Marion 79, 86.
Markusovszky Sámuel 315.
Marosvásárhely 343, 349, 350, 353,
354, 360.
Marosvásárhelyi Norma 359—360.
Maróthi György 300—301, 317, 378.
Martialis 33.
Martini 375.
Marx Grácián 358, 359.
Materializmus 95, 130, 146.
Mathematika 26, 58, 62, 63, 66, 68,
83, 88, 91, 107, 108, 109, 141, 152,
156, 157, 158, 159, 161, 167, 168,
170, 187, 198, 214, 263, 268, 294,

301, 305, 310, 313, 317—8, 332,
360, 361, 366, 376.
Matthaeides György 24.
Maupertuis 5, 173.
Maximinus 92.
Mayer Ferd. 174.
Mária Terézia 182, 234, 281.
Márki Sándor 298, 309, 349.
Mártonffi József 356, 362, 363, 364,
365, 390.
Mártonfalvi György 319.
Mechanika 376.
Medicus 265.
Medgyes 343, 349, 350, 354.
Medveczky Fr. 53.
Mela Pomponius 22.
Melanchthon 287.
Metafizika 83, 106, 107, 129, 313,
360, 375.
Meumann Ernő 142.
Mezőgazdaságtan 329.
Mérnöki intézet 384.
Mészáros Ferenc 273.
Mészáros Ignác 388.
Mihályfalva 350.
Mikeháza 349.
Mikes Kelemen 297—300.
Milton 22—23.
Minoriták 343, 349.
Mirabeau 154.
Miske József báró 347.
Miskolc 287.
Miskolczy István 317, 349.
Modern nyelvek 88, 108.
Molière 66, 67.
Molindes 284.
Molnár Aladár 273, 274, 284, 315, 319.
Molnár János 321.
Montaigne 7, 51, 64, 77, 83, 89, 91,
92, 98, 114, 147, 200, 322.
Montesquieu 95.
Morley John 113.
Mornel D. 147.
Mossier 114.
Módszer 31, 33, 39 s k., 45 s k., 57
s k., 62, 69, 141, 149, 183, 200 s
k., 217—220, 256 s k., 257, 261 s
k., 316, 336—340, 352 s k., 367 s k.

Möbius 113, 118.
 Mulcaster 92.
 Muretus 315.
 Muthesius 222, 244, 256.
 Mutschenbacher Gyula 78, 79.
 Münchenbuchsee 263.

N

Nagyenyed 343, 349, 350, 360.
 Nagy József I. 53.
 Nagy József II. 392.
 Nagy József Béla 61, 99, 105, 114.
 Nagykanizsa 318, 319.
 Nagyőrös 287.
 Nagyszeben 343, 346, 349, 350, 352, 353, 354, 361, 370.
 Nagyszombat 279, 282, 283, 314, 320, 378.
 Nantesi ediktum 5.
 Napoléon 159, 162, 256.
 Natorp Paul 155, 235, 236, 242, 251, 252, 259.
 Naturalizmus 112—149, 235.
 Nebe August 19, 35.
 Neményi Imre 293, 392.
 Nemi felvilágosítás 126, 194.
 Nemzeti nevelés 387 s k.
 Neohumanizmus 172, 210—233, 235, 236, 367.
 Neuhof 238 s k.
 Newton 95, 320.
 Német nyelv 353, 354, 358, 359, 361, 362, 384.
 Németország 5, 42, 77, 160 s k.
 Népiskolák 157 s k., 174 s k., 177 s k., 182—186, 236 s k., 258, 281, 296, 298, 304, 308, 312, 316, 328, s k., 346, 349, 350, 351—356, 381—2.
 Nicole 43, 57, 59, 72.
 Niemeyer 45.
 Nikandros 22.
 Nisard 74.
 Norma Regia 363—368, 381.
 Normális módszer 336—340, 346, 352.
 Nőnevelés 66—71, 135—137, 157, 291, 300, 388.
 Nürnberg 42.

Nyári család 309.
 Nyelvtanítás 27, 30, 47, 71.
 Nyíres 350.

O

Oberschulkollegium 176.
 Oest 194.
 Oláhnémeti 350.
 Oláhok 343, 350, 353, 354.
 Olvasztanítás 58, 66, 68, 88, 109, 120, 137, 158, 183, 198, 201, 310.
 Opitz 279.
 Oppianos 22.
 Optika 313.
 Oratoire 52, 60—61, 71, 72, 154.
 Orbis Pictus (Comenii) 42, 44, 213, 308.
 Orczy Lőrinc 306—7.
 Orsolya-szűzek 343, 352.
 Ország-család 309.
 Orvosi tudományok 313, 374 k., 376—8.
 Ovidius 33, 219, 299, 357, 360.
 Oxenstierna 16, 23.
 Oxford 78.

Ö

Öntevékenység 268.
 Ördögös-Füzes 350.
 Örményiskola 349.
 Ösztöndíjak 377, 383.

P

Paltram Fr. Petronius 174.
 Panszofia 19, 20, 23.
 Panszotikus iskola 21, 26 s k.
 Papképzés (kath.) 378.
 Paradis Édouard 52.
 Partikulák 287.
 Pascal (Angélique) 67.
 Pascal (Blaise) 53, 72.
 Pazmaneum 378.
 Payne 80.
 Payr Sándor 315, 316.
 Pauler Tivadar 384.
 Paulsen Friedrich 168, 210, 212, 217.
 Pákei József 390.
 Pállya István 362.
 Pápa 281, 287.

Páris 159.
 Pázmány Péter 279, 289—290.
 Perényiek 309.
 Perlaky Dávid 388.
 Pestalozzi 44, 144, 177, 234—270.
 Pesti egyetem 384—5.
 Pesti piarista kollégium 286.
 Petrich Béla 195, 264.
 Petsétszeg 350, 351.
 Pécsi Ödön 321.
 Péterfy Sándor 164, 273.
 Phaedrus 57, 356, 360.
 Piaristák 282, 285 s k., 317, 319, 320, 322, 343, 349, 383.
 Pierre Victor 154, 157, 160.
 Pietizmus 163—170, 174, 175, 210, 296—297, 315—317, 361.
 Pindaros 228, 358.
 Pinloche 186, 236.
 Plan 118, 138, 147.
 Platon 22, 49, 72, 132, 199, 292.
 Plautus 15, 33.
 Plinius 22, 27.
 Plutarchos 22, 49, 129, 290.
 Poétika 23, 63, 66, 107.
 Polgári építészet 318.
 Polgári iskola 176.
 Polyán 350.
 Poroszország 163—181, 234.
 Port-Royal 43, 52—60, 61, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 109, 153, 320, 322.
 Pozsony 43, 274, 282, 287, 315, 336, 385, 386.
 Pöhnert K. 212.
 Prevost 95.
 Prohászka Lajos 53.
 Protestáns egyetem Erdélyben 368—372.
 Protestáns iskolák 286, 308, 315, 317, 326, 327, 337 s k., 344 s k., 350, 364 s k., 376, 385—386, 389.
 Puffendorf 320.
 Prónay Gábor báró 383.

Q

Quick 78.

R

Rabelais 64.
 Racine 57, 70, 72.
 Racionalizmus 38, 50—76, 78, 86, 91, 96, 170, 171 s k., 179, 183, 186 s k., 210, 320.
 Rajzolás 63, 88, 107, 108, 122, 152, 159, 183, 216, 260, 263, 361.
 Rambach János 321.
 Ramsauer 258.
 Ramus Péter 60, 311, 319.
 Ratichius (Ratke) 11—17, 19, 37, 38, 41, 42, 45, 47, 310.
 Ratio Educationis 214, 317, 323, 324—341, 362, 366, 381, 385, 387, 389.
 Raumer 113, 164, 169, 189, 204.
 Rácz Lajos 99, 105, 114, 319.
 Rácz Sámuel 388.
 Rákos 350.
 Rákóczi Ferenc I. 277.
 Rákóczi Ferenc II. 279, 285, 302, 304—5, 343.
 Rákóczi György I. 25, 309, 310.
 Rákóczi György II. 277.
 Rákóczi Zsigmond 25, 28.
 Reáliskolák 169 s k., 214, 224, 336.
 Realizmus 47, 166 s k., 212 s k.
 Reckahn 177.
 Rees 114.
 Rein Vilmos 223, 236.
 Reinhart József 236.
 Relkovič Mila 298.
 Resewitz 208.
 Rethwisch Konrad 176.
 Retorika 5, 23, 62, 107, 120, 153, 167, 287, 288, 310, 313, 357, 361.
 Rettég 350.
 Reyher 167.
 Révész Imre 281, 288.
 Révész Margit 195, 264.
 Rich'ér Julius 71.
 Richter K. 165, 167.
 Rhenius 316.
 Riedl Frigyes 297.
 Rigoley de Juvigny 148.
 Rimaszombat 281, 287.
 Ritschl 163.
 Robinson Crusoe 125, 139, 141, 145, 191.

Rochow Eberhard 176, 177—181, 183,
234, 236, 322.
Rollin 68, 71, 77, 110, 220, 323.
Romme 155.
Rosenfeld Frigyes 390.
Rousseau 97, 103, 111, 112—148, 150,
151, 153, 186, 187, 188, 191, 193,
196, 200, 202, 203, 204, 205, 223,
229, 230, 235, 238, 239, 240, 251,
252, 259, 322, 334, 341.
Rozsnyó 279.

S

Sackmann 114.
Sade Marquis de 115.
Saint-Cyr 68, 70—71.
Saint-Cyran 52, 61.
Saint-Lambert 113.
Saint-Pierre 68, 97, 148—149.
Saint-Simon 67, 70.
Sainte-Beuve 52, 56, 58, 74.
Sallustius 219.
Sallwürk 68, 79, 114, 236.
Salzmant 193, 194 s k., 203.
Savoyai Jenő 280.
Sárosi Sámuel 390.
Sárospatak 18, 24, 42, 43, 277, 278,
279, 287, 302—3, 304, 308, 317, 385.
Schaser J. G. 370.
Schäfer Ernst 177.
Schiller 211, 221 s k.
Schmid 5, 172.
Schmidt Julian 171.
Schmidt-Hainichen Hugo 99.
Schneider P. 142.
Schnepfenthal 194.
Schönebaum Herbert 25, 236.
Schönemann 222.
Schunn 361.
Schuppius Baltazár 6, 168.
Schütte 114.
Schwartner Márton 385.
Sebestyén Gyula 273.
Sebészeti és szülészeti 375, 376 s k.
Segesvár 350, 354.
Seit 214.
Sellye 282.
Semler Kristóf 169, 213, 215.

Seneca 22, 55.
Seyffarth 236, 241.
Shaftesbury 131.
Shakespeare 200.
Sicard Augustin 97, 148, 160.
Sickel 169, 172.
Simándi István 320.
Smith Ádám 131.
Somkerek 350.
Sontag András 390.
Sophokles 57, 358.
Sopron 43, 274, 287, 317, 385.
Soroe 187.
Spankau 278.
Spener Fülöp 163, 164 s k.
Spillmann Josef 5.
Spranger Eduard 112, 114, 210, 211,
220, 227, 229.
Stans 254 s k., 257.
Stapfer 254.
Starhemberg 372.
Stark G. 79.
Steinmetz Th. 12.
Stettner Bálint 353.
Stilustanítás 57, 66, 68, 88, 216, 217.
Stockholm 21, 23—24.
Störck báró 376 s k.
Stölzle Remigius 186.
Strassburg 4.
Stromp 114.
Sturm János 3, 27, 56, 287.
Stuve 193.
Suarez 284, 357.
Sulzer 323.
Suprema Inspectio 288.
Szabó János 321.
Szabó Károly 228.
Szabó L. 114.
Szagáni módszer 183—185, 336—340.
Szakolca 279, 283.
Szakrendszer 358.
Szalai János 388.
Szalárdi 279.
Szathmári Károly 359.
Szatmár 287.
Szatmári Mihály 390.
Számítási I. Matematika.
Százaz-Ajta 350.

Szász gimnáziumok 360—362.
 Szászváros 349, 350, 351.
 Szegedi György 362.
 Szegedi Sámuel 377.
 Szekfű Gyula 388, 391.
 Szelényi Ödön 208, 209, 273.
 Szemlélet elve 15, 37 s k., 122 s k., 145,
 189, 256 s k., 262.
 Szempcz 318.
 Szeniczey Vilma 209.
 Szent Ágoston 49, 53, 55.
 „ Jeromos 49.
 „ József (kalazanci) 174 s k., 286.
 „ Károly (borromaei) 175.
 Szentmiklós Alajos Timót 388.
 Szenzualizmus 95, 99, 100, 103, 146, 186.
 Szexuális pedagógia 193 s k.
 Széchényi György 284.
 Székely Ádám gróf 78, 322.
 Székely-Kocsárd 350.
 Sziget 287.
 Szikszó 287.
 Szilágyi Benjámin 308.
 „ Ferenc 368, 369.
 „ István 273.
 „ Kornélia 260.
 „ Sándor 275,
 Szillogizmus 10, 73, 106, 110, 307.
 Színi előadások 285.
 Szociálpedagógia 242 s k.
 Szoktatás 83.
 Szombathi János 277, 287, 317.

T

Tacitus 49, 129, 357.
 Taine H. 154.
 Takáts Sándor 286, 322.
 Talleyrand 155 s k.
 Tandíj 383.
 Tanári értekezletek 316.
 Tanítóképzés 165, 183 s k., 328,
 336—340.
 Tankerületek 383.
 Tanulmányi alap 383.
 Tanulmányi naplók 316.
 Tapolcsányi Gergely 322.
 Tartler János 390.
 Tata 281.

Tánc 88, 137.
 Technikai tudományok 295, 300.
 Teleki Ádám gróf 390.
 „ József „ 383.
 „ Károly „ 347, 365,
 „ László „ 360.
 „ Sámuel „ 301.
 Tencin Mme 67.
 Terentius 14, 16, 33, 57, 219.
 Természet elve 13, 39, 45 s k., 80, 115,
 119 s k., 258 s k., 267 s k.,
 Természetes vallás 130, 203.
 Természeti ismeretek 62, 63, 65, 106,
 107, 108, 109, 124, 152, 154, 156,
 158, 167, 168, 169, 214, 260, 329.
 Természettudományok 329, 332, 384.
 Tersztyánszky Dániel 317.
 Tessedik Sámuel 209.
 Testi fenyték 55, 84, 198, 205, 309
 Testi nevelés 23, 27, 62, 64, 78, 79 s
 k., 103, 121—123, 142, 145, 168,
 193, 195 s k., 322, 334 s k., 390.
 Deutsch Fr. 350, 361, 369, 386.
 Teuscher Adolf 194.
 Thalhofer Franz Xaver 193.
 Theodor 222.
 Theokritos 22, 358.
 Theológia 27, 287, 288, 303, 305,
 310, 313, 316, 375, 378, 385.
 Theophrastos 22.
 Thomasius 171.
 Thököli 278, 279.
 Thukydides 129.
 Tibullus 33, 132.
 Tiertit 114.
 Tissot 193.
 Tolnai Dániel János 25.
 Tomka-Szászky János 316—317.
 Tompos József 317.
 Torda 350, 351.
 Török Ferenc 362.
 Török István 350, 359, 368, 387, 390.
 Török István jogtanár 303.
 Történelem 26, 27, 57, 62, 63, 66, 71,
 73, 88, 98, 107, 128, 141, 152, 167,
 168, 198, 214, 260, 288, 294, 302,
 305, 313, 316, 317, 319, 329, 357,
 360, 361, 366.

Trapp Ernő 192 s k., 197, 200, 201, 244, 256.

Tsétsi János 277, 317.

Tsisch Tamás 209.

Tsomós Mihály 350.

Turgot 97.

Turnbull G. H. 22.

Twiehausen 114.

U

Udvarhely 343, 349, 353, 354, 360.

Udvari tanulm. bizottság 348, 381.

Újhely 287.

Újdés 350.

Ujságolvasás 27, 167, 329.

Ungvári kollégium 279.

Unitáriusok 343, 350.

Université de France 162.

Uphues 236.

Usz-család 309.

Útazás 23, 135.

Utilizmus 37, 62, 63, 89, 128 s k., 152, 180, 186, 196, 199, 380 s k.

Ü

Ürményi József 389.

V

Vallástanítás (vallásos nevelés) 31, 32, 62, 63, 66, 68, 69, 86, s k., 107, 120, 126 s k., 129, 137, 142, 156, 159, 161, 198, 202 s k., 264 s k., 302, 316, 327, 366.

Van Swieten 381.

Varro 22.

Vauvenargues 115.

Vay István 383.

Várallya 350.

Városh Gyula 273.

Verbalizmus 47, 51, 152, 294, 302.

Verbőczy (Tripartitum) 307.

Vergilius 22, 33, 57, 72, 132, 219, 299, 314, 357, 360.

Vermandois gróf 52.

Vial 114.

Villaume Péter 193, 196, 205.

Villemain 74.

Villey 91, 114, 116.

Vitruvius 22.

Vívás 23.

Vivès Lajos 28, 35, 187.

Vogt Carl 168.

Vogt Gideon 12.

Volkra 278.

Vollmer Ferdinánd 175, 176.

Voltaire 95, 97, 146, 173.

W

Waelès Louis 97.

Wagner Georg 6, 168.

Waldapfel János 8, 189.

Walther 182.

Warens Mme 113.

Wályi András 387 s k.

Wázsonyi Márton 296, 315.

Weber M. 163.

Wegener 222.

Weigel Erhard 6, 168.

Weiser Frigyes 273.

Wertner Frigyes 385.

Wesselényi Farkas 390.

Weszely Ödön 68, 290.

Weszprémi István 321.

Wieland 256.

Wiget 236, 240, 260.

Winckelmann 211, 221.

Winkler György 11.

Wirtemberg herceg 133.

Wolf Frigyes Ágost 211, 221.

Wolff Keresztély 164, 171 s k., 173, 320, 322, 361, 375.

Wolke 189.

Wundt Max 228.

X

Xenophon 22, 358.

Y

Yverdon 263 s k.

Z

Zedlitz báró 176, 192.

Zene 23, 63, 88, 137, 183, 316.

Ziegler Theobald 4, 6, 210, 214.

Zernest 351.

Zilah 350.

Zolnai Béla 297.

Zoványi Jenő 326.

Zsengeri Samu 236.

Zsidók 383.

FÜGGELÉK

FINÁCZY ERNŐ (1860—1935)
NEVELÉSTÖRTÉNETI MUNKÁSSÁGA
(Válogatott bibliográfia)

Összeállította: FEHÉR KATALIN

I. FINÁCZY ERNŐ ÍRÁSAI A NEVELÉS EGYETEMES TÖRTÉNETÉRŐL

A régi görög gyermekjátékok. = A budapesti VII. ker. m. kir. ált. gymnasium értesítője 1884–85-ről. Bp. 1885. pp. 2–16.

A görög nő az ókorban. Vác, 1885. 43 p.

A francia középiskolák múltja és jelene. Bp. 1890. 275 p.

Adalékok középiskolai adminisztrációnk történetéhez. 1–2. = Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, 1891. pp. 493–494, 570–572.

Adalékok a jezsuiták iskolai színjátékainak történetéhez. = Egyetemes Philologiai Közlöny, 1900. pp. 458–462, 816–819; 1901. pp. 396–398; 1902. pp. 312–316.

Kant = Magyar Paedagogia, 1904. pp. 114–115.

Herder János Gottfried. = Magyar Paedagogia, 1904. pp. 115–116.

Az ókori nevelés története. Bp. 1906. 307 p.; 2. bőv. kiad. Bp. 1922. 328. p.
[Reprint: 1984]

Helvétius paedagogiája. = A Magyar Filozófiai Társaság Közleményei, 1911. pp. 225–256.

A középkori nevelés története. Bp. 1914. 334 p.; 2. kiad.: Bp. 1926.
[Reprint: 1985]

A renaissancekori nevelés története. Bp. 1919. 289 p.
[Reprint: 1986]

Az újkori nevelés története. (1600–1800) Bp. 1927. 408 p.
[Reprint: 1986]

Herbart élete és pedagógiája. Bevezetés Herbartnak Pedagógiai előadások vázlata c. művéhez. Bp. 1932. 26 p.

Neveléstudományok a XIX. században. Bp. 1934. 177 p.

II. FINÁCZY ERNŐ ÍRÁSAI A NEVELÉS MAGYARORSZÁGI TÖRTÉNETÉRŐL

A magyarországi középiskolák múltja és jelene. Bp. 1896. 211 p.

A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. 1. köt. 1740–1773. Bp. 1899. 449 p.; 2. köt. 1773–1780. Bp. 1902. 525 p.

A paedagogia tanítása a pesti egyetemen 1870-ig. = Magyar Paedagogia, 1905. pp. 584–588.

Adalék a magyar tanügynek II. József-korabeli történetéhez. = Magyar Paedagogia, 1905. pp. 147–152.

Megemlékezés báró Eötvös Józsefről = Magyar Paedagogia, 1913, pp. 525–527.

Fináczy Ernő gyászbeszéde Kármán Mór ravatalánál. = Magyar Paedagogia, 1915. pp. 529–530.

Kármán Mór = Magyar Paedagogia, 1916. pp. 513–514.

Zárószavak a Kármán ünnepélyen. = Magyar Paedagogia, 1916. pp. 542–543.

Arany János. = Magyar Paedagogia, 1917. pp. 1–9.

Arany János. = Néptanítók Lapja, 1917. No. 7. pp. 1–5.

Apáczai Csere János emlékezete. = Emlékkönyv dr. gróf Klebelsbert Kunó negyedszázados kultúrpolitikai működésének emlékére. Bp. 1925. pp. 383–393.

III. A FINÁCZY ERNŐRŐL SZÓLÓ IRODALOMBÓL

Wlassics Gyula megemlékezése Fináczy Ernőről. = Magyar Paedagogia, 1930. pp. 65–66.

Lukács György megemlékezése Fináczy Ernőről. = Magyar Paedagogia, 1930. pp. 67–68.

Jankovich Béla megemlékezése Fináczy Ernőről. = Magyar Paedagogia, 1930. p. 68.

Klebensberg Kunó gróf megemlékezése Fináczy Ernőről. = Magyar Paedagogia, 1930. p. 68.

Werner Adolf megemlékezése Fináczy Ernőről. = Magyar Paedagogia, 1930. pp. 69–70.

Kornis Gyula: Fináczy Ernő. = Magyar Paedagogia, 1930. pp. 70–74.

Gyomlay Gyula: Fináczy Ernőről. (Ifjúkori visszaemlékezések). = Magyar Paedagogia, 1930. pp. 74–84.

Suppan Vilmos: Fináczy Ernő mint hivatalnok. = Magyar Paedagogia, 1930. pp. 84–86.

Kisparti János: Fináczy Ernő a katedrán. = Magyar Paedagogia, 1930. pp. 87–89.

Prohászka Lajos: Fináczy Ernő mint tanár. = Magyar Paedagogia, 1930. pp. 89–93.

Bozóky Endre: Fináczy Ernő az Országos Köznevelési Tanácsban. = Magyar Paedagogia, 1930. pp. 93–97.

Mosdóssy Imre: Fináczy Ernő mint a Magyar Paedagogiai Társaság elnöke. = Magyar Paedagogia, 1930. pp. 97–101.

Husztai József: Fináczy Ernő mint klasszikus filológus. = Magyar Paedagogia, 1930. pp. 101–106.

Waldapfel János: Fináczy Ernő és a pedagógiai tudomány. = Magyar Paedagogia, 1930. pp. 106–113.

Gyulai Ágost: Fináczy Ernő mint író. = Magyar Paedagogia, 1930. pp. 113–118.

Wlassics Gyula báró megemlékezése Fináczy Ernőről. = Magyar Paedagogia, 1930. pp. 577–578.

Fináczy emlékfüzet. Fináczy Ernő születésének 70. évfordulójára. Bp. 1930. 66 p.
[16 tanulmány + bibliográfia.]

Balassa Brunó: Fináczy Ernő. = Athenaeum, 1935. pp. 71–73.

Baloghy Mária: Fináczy Ernő. = Jövő Útjain, 1935. p. 71.

Berzeviczy Albert megemlékezése. = Akadémiai Értesítő, 1935. pp. 142–143.

Kornis Gyula gyászbeszéde. = Akadémiai Értesítő, 1935. pp. 271–273.

Fináczy Ernő. = Irodalomtörténet, 1935. p. 101.

Fináczy Ernő. = Gyermekvédelem, 1935. p. 63.

Fináczy Ernő. = Néptanítók Lapja, 1935. p. 193.

Friml Aladár: Fináczy Ernő. = Magyar Középiskola, 1935. pp. 65–68.

Hajdú János: Fináczy Ernő. = Országos Középiskolai Tanár-egyesületi Közlöny, 1935. pp. 262–264.

Hajnal István: Fináczy Ernő. = Századok, 1935. pp. 265–266.

Havas István: Fináczy Ernő és a polgári iskola. = Országos Polgári Iskolai Tanár-egyesületi Közlöny, 1935. pp. 385–387.

Kiss József: Fináczy Ernő. = Magyar Tanítóképző, 1935. pp. 164–166.

Koltai István: Fináczy Ernő. = Szabolcsi Szemle, 1935. pp. 137–138.

Prohászka Lajos: Fináczy Ernő. = Magyar Paedagogia, 1935. pp. 1–6.

Sármándi Sándor: Két nagy magyar pedagógus halála. = Pedagógiai Szeminárium, 1935. No. 4. pp. 1–5.
[Fináczy Ernő és Weszely Ödön.]

Bökényi Dániel: Neveléstörténeti szemle. Fináczy, Weszely. = A Hajdúság Kultúrája, 1935. pp. 54–56.

Gergely László: Fináczy Ernő pedagógiája. Szeged, 1937. 82. p.

Berencz János: Fináczy Ernő egyetemes neveléstörténetének módszeréről. = Pedagógiai Szemle, 1964. pp. 568–578.

Balogh László: Fináczy Ernő az egyetemen. = Mészáros István (szerk.): Tanulmányok a magyar nevelésügy XVII–XX. századi történetéből. Bp. 1980. pp. 227–241.

Mészáros István: Az ELTE Bölcsészkar Neveléstudományi Tanszékének története 1900–1949 között. = Magyar Pedagógia, 1982. pp. 187–206 és klny.

Balogh László: Fináczy Ernő, a tudós pedagógus. = Köznevelés, 1985. No. 23. p. 9.

Balogh László: Fináczy Ernő munkásságának főbb jellemzői. = Pedagógiai Szemle, 1985. pp. 863–878.

Mészáros István: Fináczy Ernő, a neveléstörténet-író. = Pedagógiai Szemle, 1985. pp. 878–883.

Horváth Márton: Fináczy Ernő és a Magyar Paedagogiai Társaság. = Pedagógiai Szemle, 1985. pp. 894–902.

K. F. eng. szám: 46 686

ISBN 963 02 4378 4

ISSN 0231-4851

Kiadja a Könyvértékesítő Vállalat

Felelős kiadó: Drucker Tibor

86-2117 Pécsi Szikra Nyomda

Felelős vezető: Farkas Gábor igazgató

Műszaki vezető, tipográfus: Lantos Kálmán

260,— Ft